

VOLUMEN 1 No. 2

KUX

Revista Interciencias Pensamiento y Acción

CECITECNO

CENTRO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA,
MTRO. "JOSÉ RAMÓN VELÁZQUEZ MORENO"

UNI UNIVERSIDAD
DEL PAÍS
INNOVA

DIRECTORIO

CENTRO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y
TECNOLÓGICA, MTRO. JOSÉ RAMÓN VELÁZQUEZ
MORENO

En colaboración con la Universidad del País INNOVA

Presidente del Consejo:

Dr. Fernando Velázquez Mandujano

Rectora:

Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes

Secretario Académico:

Dr. José Luis Pérez Robles

Director Editorial:

Dr. Francisco Gabriel Ruiz Sosa

(Centro de Investigación Científica y Tecnológica, Mtro.
José Ramón Velázquez Moreno)

Diseño Editorial:

Mtra. Isabel León Villalobos.

Comité Científico

Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes

(Centro Regional de Formación Docente e Investigación
Educativa del Estado de México, México)

Dr. Vidzu Morales Huitzil

(Benemérita Universidad Autónoma de
Puebla, México)

Dr. Arturo Velázquez Gallegos

(Universidad Mexicana, México)

Dr. Edgar Martín Lorca Velueta

(Universidad del País INNOVA, México)

Dr. John Alexander Pulido Varela (Universidad
Distrital Francisco José de Caldas, Colombia)

Dr. Elkin González Ulloa

(Universidad de los Llanos, Colombia)

Dr. Héctor Rolando Chaparro Hurtado

(Universidad de los Llanos, Colombia)

Dr. José Luis Pérez Robles

(Universidad del País INNOVA, México)

Dr. Ricardo Alejandro De Lira Cruz

(Universidad del País INNOVA, México)

Para el uso impreso o reproducción de los materiales publicados en esta revista deberá solicitarse permiso al Director Editorial. La revista no se hace responsable de las opiniones declaradas por los autores de los trabajos en ella publicados. KUX Revista Inter-ciencias Pensamiento y Acción es una revista semestral, editada y distribuida por el Centro de Investigación Científica y Tecnológica, Mtro. José Ramón Velázquez Moreno.

KUX Revista Inter-ciencias Pensamiento y Acción, Vol 1, No. 2, julio - diciembre 2024, es una publicación semestral editada por el Centro de Investigación Científica y Tecnológica, Mtro. José Ramón Velázquez Moreno con domicilio en calle 22A. Pte. Sur 332, Samuel León Brindis, C.P. 29060, Tel. 9611809678, <https://archive.org/details/@cecitecno>, Editor responsable: Francisco Gabriel Ruiz Sosa, d.investigacion@uninnova.mx. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2025-060617435200-102, ISSN 3122-3567. Responsable de la última actualización de este Número: Gisel González Peña. Fecha de última modificación, el 20 de enero del 2025. Tamaño del archivo: 50.6 MB

SUMARIO

7 EDITORIAL
*K'U'X. Revista Interciencias.
Pensamiento y acción.*

9 PRIMERA SECCIÓN
*COMPETENCIAS DIGITALES
EN DOCENTES Y ESTUDIANTES*

10 *Competencias digitales y
sistematización de la práctica
docente: artículo reflexivo*

19 *Prácticas de empoderamiento y
participación mediante tecnologías
digitales en estudiantes
universitarias.*

33 *Construcción Conceptual y Crea-
ción de Mapas Conceptuales en Es-
tudiantes de Pedagogía a través de
Herramientas Digitales.*

48 SEGUNDA SECCIÓN
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

49 *El concepto de educación
intercultural bilingüe en
Argentina.*

61 *Teoría del Microlearning Crítico y
Reflexivo: Un enfoque adaptable
para la educación contemporánea.*

76 TERCERA SECCIÓN
*DESARROLLO DE HABILIDADES EN
EDUCACIÓN BÁSICA*

77 *Equinoterapia y Desarrollo Motriz en
Educación Especial en niños de
preescolar.*

93 *Percepciones y experiencias de los es-
tudiantes sobre el uso de las TIC para
favorecer la comprensión lectora en
alumnos del 4o grado, grupo “A” de
la Escuela Primaria
Francisco I. Madero*

101 CUARTA SECCIÓN
*INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIEN-
ESTAR LABORAL*

103 *La inteligencia emocional docente
en el contexto universitario: una
revisión documental*

120 *Gestión del Bienestar Laboral*



EDITORIAL

Diversidad temática en el ámbito educativo.

Francisco Gabriel Ruiz Sosa

Con grata alegría publicamos este segundo número de K’U’X. Revista Interciencias. Pensamiento y acción. En parangón con el número anterior, este reúne el doble de publicaciones, lo que exhibe un significativo interés por publicar con nosotros. Cabe decir que, en esta ocasión, aceptamos el 70% de las colaboraciones recibidas, las cuales fueron sometidas al criterio de par doble ciego, con la intención justamente de garantizar la calidad de lo que se publica.

En términos generales, identificamos en este número una diversidad temática en el ámbito educativo que va desde la educación intercultural bilingüe hasta el tratamiento de competencias digitales y sistematización de la práctica docente, pasando por propuestas de intervención de aprendizajes, tecnologías digitales en estudiantes universitarias, experiencias estudiantiles con relación a la comprensión lectora mediante las TIC, el emprendimiento y la innovación como agente de cambio educativo, la teoría del microlearning, la inteligencia emocional docente en el contexto universitario, la equinoterapia y desarrollo motriz en educación especial para niños de preescolar y, finalmente, la construcción conceptual y creación de mapas conceptuales mediante herramientas digitales en estudiantes de pedagogía. Aunado a todo este listado temático, se añade una contribución que aporta al área de negocios, lo que abre la puerta a que otras áreas de formación de la Universidad del País INNOVA se sumen a los esfuerzos por realizar investigación en sus respectivas disciplinas; ya que, como se tiene noticia, esta revista acepta trabajos situados en el área educativa y de las Humanidades, así como de su relación con la ciencia y la tecnología.

A modo de cierre, quiero expresar un especial agradecimiento a nuestros revisores y autores, ya que sin ellos este proyecto de producción científica y humanística no sería posible.

Evaluadores / Reviewers

Carrasco Grajales, Vanessa Miroslava
García Santamaría, Yoloxóchitl
González Peña, Gisel
Guzmán Zárate, Víctor
Jiménez López, Paul Eduardo
Lorca Velueta, Edgar Martín
Peña Garibay, Laura Patricia
Ruiz Sosa, Francisco Gabriel

PRIMERA SECCIÓN:

COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES Y ESTUDIANTES

COMPETENCIAS DIGITALES Y SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: ARTICULO REFLEXIVO

Digital Competences and Systematization of Teaching Practice: Reflective Article

DIEGO MARIO SCARFATTI
marioscarfatti@uninnova.mx

<https://orcid.org/0009-0007-8246-9599>

ROSA MARGARITA MIJANGOS SANTIAGO
<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0008-2553-9340>

Resumen

Las competencias de los docentes profesan una labor fundamental para integrar las TIC en su práctica profesional y en su propio proceso de mejoramiento, por medio de la sistematización. El presente artículo hace una reflexión sobre la viabilidad y expectativas actuales, proyectándose a un futuro, en el uso de las competencias digitales que se esperan de la práctica docente. Se orienta a un proceso de pensamiento con detenimiento, que permita reflejar al exterior el resultado de nuestras consideraciones sobre lo importante que es, no solamente el manejo adecuado de las TIC en educación, sino concebir la práctica del docente con competencias digitales, como una praxis humana y humanizante; enfatizando en el saber y el hacer, pero también en el ser con la tecnología, la sistematización de experiencias y la reflexión. Se invita al lector, que pretenda sistematizar su práctica docente de la mano de sus habilidades tecnológicas, a adoptar una postura direccionada al enriquecimiento personal y profesional desde la enseñanza reflexiva, como proceso de análisis crítico, mediante habilidades de razonamiento, juicios de valor y una serie de actitudes que promuevan un adecuado manejo de las TIC y una conveniente sistematización de la práctica docente.

Palabras clave: Competencias Digitales Docentes, TIC, Sistematización Docente, Proceso de Reflexión, Práctica Docente.

Abstract

Teachers competencies play a fundamental role in integrating ICTs into their professional practice and in their own improvement process, through systematization. This article reflects on the current viability and expectations, projecting into the future, in the use of digital competencies expected from teaching practice. It is oriented towards a process of careful thought, which allows us to reflect on the outside the result of our considerations on how important it is, not only the adequate management of ICTs in education, but also to conceive the practice of the teacher with digital competencies, as a human and humanizing praxis; emphasizing on knowing and doing, but also on being with technology, the systematization of experiences and reflection. The reader, who intends to systematize his teaching practice with his technological skills, is invited to adopt a position directed towards personal and professional enrichment through reflective teaching, as a process of critical analysis through reasoning skills, value judgments and a series of attitudes that promote adequate management of ICT and a convenient systematization of teaching practice.

Keywords: Digital Teaching Competencies, ICT, Teaching Systematization, Reflection Process, Teaching Practice.

Introducción

A partir de proporcionar un marco de referencia breve, donde se da a conocer la temática general, en donde se resaltan los puntos de mayor relevancia, en el presente trabajo se describen las definiciones -que algunos autores consultados- han desarrollado sobre las competencias digitales para la sistematización de la práctica docente.

Así mismo, se le comparte al lector nuestra propia posición con relación al tema, haciendo un análisis crítico y reflexivo; expresando un juicio mediante comentarios surgidos de la propia argumentación. Se enfatiza en la importancia e impacto que tiene dicha sistematización, desde las competencias digitales, en la labor del docente. Para concluir, se presentan reflexiones finales sobre los puntos principales tratados, reiterando algunos argumentos o ideas sustanciales acerca de las competencias digitales docente, la sistematización de experiencias, la reflexión y el pensamiento crítico con tecnología.

Como señala Castro Rodríguez *et al.* (2019), las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), han impactado en todos los ámbitos de la sociedad actual, incluyendo al educativo. En este contexto también se han incorporado las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC), en una clara relación de lo que significa ser competente digitalmente.

De acuerdo con el tema de las competencias digitales (en adelante CD), en el entorno de la investigación y el ensayo, la concepción de éstas es ampliamente abordada. Sin embargo, tal es la diversidad de acepciones y orientaciones epistemológicas sobre el término, que actualmente parece alejada la posibilidad de llegar a una definición ampliamente aceptada por la comunidad científica y educativa.

Las investigaciones realizadas sobre las concepciones que tienen los distintos miembros de la comunidad educativa sobre lo que identifican como CD, arrojan interesantes resultados, pero también evidencian distintas interpretaciones de lo que se

entiende por ser competente digitalmente.

Es posible que la concepción de lo que se entiende por CD, en el caso de los usuarios, pueda estar en relación con las prácticas, experiencias vividas y formación recibida. No obstante, se produce una situación contradictoria a medida que se habla de integración de las TIC en el sector educativo, como herramienta de las competencias digitales docentes (en adelante CDD). Por un lado, se menciona la brecha desde el punto de los usuarios, refiriéndose a la condición de acceso a los dispositivos digitales o a la internet, por otro lado, también se detecta una brecha en el uso que se hace, en muchas instituciones educativas, de recursos y materiales digitales. Estas situaciones cuestionan si realmente las instituciones educativas están respondiendo de forma adecuada al desarrollo de la CDD, a través de una implementación tecnológica eficiente. (Castro Rodríguez, *et al.* 2019)

Al respecto, existen puntos de convergencia comunes, posiciones alternas y relevantes sobre las CD para la sistematización de la práctica docente. De acuerdo con García Prieto *et al.* (2022), las investigaciones actuales; como las de Quiñones *et al.* (2021), Romero-García *et al.* (2020), Ocaña-Fernández *et al.* (2020) y Pérez-Escoda *et al.* (2019), compendian diferentes significados acerca de la competencia digital; aludiendo a esta como un cúmulo de conocimientos, habilidades y actitudes que han de beneficiar el uso prudente y oportuno de los recursos tecnológicos, multimedia, comunicativos e informacionales, de los que nos provee la sociedad de la información.

Otros autores como Marín-Marín & Hernández-Romero, (2021), conciben a las CD, como al uso creativo, crítico y seguro de las TIC; para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad. No obstante, la inmersión de las TIC en la práctica docente, sin una adecuada competencia digital de los docentes, no asegura “ser mejores”, por ende, las CDD implican desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas dentro de cinco áreas estrechamente relacionadas: información y alfabetización informacional; comunicación y colaboración; creación de contenido digital; seguridad y resolución de problemas (Marín-Marín & Hernández-Romero, 2021)

En la misma línea, las CD se centran en las habilidades que han de poseer las personas para poder desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual, tanto desde el punto de vista social como profesional (Marín Suelves *et al.*, 2021)

Desde una dimensión pedagógica, las CDD suponen un elemento destacado en el proceso educativo. En este contexto, el docente cumple un rol decisivo para contribuir en la consignación de las CD, aunque para ello este ha de estar capacitado y disponer de las habilidades suficientes para incorporar las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje (Marimon-Martí *et al.*, 2022)

El desarrollo de las CDD implica saber ajustarse a los continuos cambios tecnológicos - a través de los procesos de formación permanente- así como modificar las estrategias didácticas para que la incorporación de los medios digitales sea efectiva en los nuevos entornos de aprendizaje (Marimon-Martí *et al.*, 2022; Pinto-Santos y Pérez-Garcías, 2022).

En este escenario socio-digital actual, las CDD se perciben como un conocimiento esencial que el docente debe de tener integrado. Esto resulta fundamental en su aprendizaje para orientar los programas formativos que se ofrecen - a través de los planes de estudio-para el desarrollo y actualización de las CD de los futuros docentes (Marimon-Martí, *et al.* 2022)

En otro orden de ideas, Pinto-Santos, y Pérez-Garcías, (2022), sostienen que la apropiación de las TIC, en los procesos pedagógicos, tiene poca presencia o no se analiza con profundidad en el currículo de la formación docente. Se considera que existen pocas oportunidades de desarrollar la apropiación de la tecnología digital en las prácticas pedagógicas, por el poco tiempo dedicado a este tipo de tareas en la formación inicial docente.

En esta línea, es fundamental que los docentes sean competentes, tanto en el uso efectivo de las TIC, como en los procesos pedagógicos. Así también, desde la gestión curricular de los programas de formación del profesorado, se logre atender las actitudes y la autoeficiencia de los futuros docentes, favoreciendo experiencias de aprendizaje genuinas -vinculadas a prácticas pedagógicas- que promuevan

las CDD. (Pinto-Santos, y Pérez-Garcías, 2022)

Desde esta perspectiva, es crucial tener en cuenta la sistematización de experiencias de la práctica docente, la cual tiene una misión educadora. Al compartir sus sabidurías, sapiencias y juicios, otros pueden aprender a recuperar y valorar sus propias prácticas, así como construir nuevos conocimientos para mejorarlas. La intención de la sistematización docente tiene como meta reflexionar sobre una experiencia académica, que ha tenido impacto y pertinencia social. Para poder ser sistematizada una experiencia es indispensable que la anteceda una trayectoria y, que algunos de los participantes de la experiencia, estén inmerso en el proceso (Carreño Martínez, M. (2023).

Sapién Aguilar *et al.* (2023) entienden la sistematización como un proceso, en el que los docentes que participan, deben ser los principales actores de su propia sistematización, aunque puedan requerir apoyo o asesoría de otros docentes para llevarla a cabo.

En el ámbito educativo, la sistematización se considera un trabajo de investigación determinado por la experiencia de la práctica docente, es decir, se fundamenta en aprender de las propias vivencias y posibilitar que otros aprendan de ella. Toda experiencia es exclusiva y única, por lo que la sistematización de la práctica docente, no consiste en replicar dichas vivencias, sino en promover lo aprendido por el mismo docente en el contexto educativo.

Al comprender las CD, como elemento indispensable de la práctica docente, inevitable y necesariamente, nos refiere a la sistematización digital docente; en donde las experiencias también deben ser analizadas y comprendidas críticamente. El rescate del proceso vivido a través de la narración y la documentación de experiencias, no bastan para sistematizar, aunque son actividades propias de la sistematización.

El proceso de sistematizar, desde las CCD, involucra acciones como observar, escuchar, preguntar, registrar, interpretar y reflexionar. Es una forma de investigación de naturaleza cualitativa que propicia los espacios para que los docentes puedan ser los sistematizadores de su propia práctica y relatores de

su propia experiencia. Dicho proceso de sistematización de experiencias educativas en los docentes busca hallar innovadoras estructuras de desarrollo profesional para facilitar la renovación y mejora de sus prácticas. (Sapién Aguilar *et al.*, 2023)

Reflexión

Tomando en cuenta que las CDD son imprescindibles en la formación docente; se podría hacer un planteamiento crítico para cuestionarnos sobre qué tan fundamentales son para la sistematización de su praxis; cómo se describen y cuál es el papel crucial o indispensable de las mismas desde el quehacer diario; qué tan capacitados están los docentes; qué niveles de competencias digitales tienen los docentes, es decir, qué tan son digitalmente competentes para formar estudiantes con estas habilidades o competencias para la vida y, si estos, qué tan capaces son de adaptarse al siglo XXI en cuanto al nivel de desarrollo de dichas competencias.

Basado en los criterios anteriores, se puede determinar que la profesión docente está inmersa en las demandas vigentes del desarrollo tecnológico. Por ello, el quehacer y la práctica formativa deben reorientarse hacia un nuevo paradigma que incorpore las nuevas metodologías en concordancia con los retos que plantea el educar para una relación, contemporánea y coevolutiva, entre la tecnología y la sociedad.

Diversos marcos de referencia ponen en relieve la importancia en que los docentes desarrollen CD eficientemente, por lo que su aprendizaje debe comenzar en la etapa de educación superior donde, los estudiantes de magisterio se forjan como futuros docentes. Incorporar adecuadamente las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, exige volver a pensar con detención y reflexionar sobre el actuar docente en la planificación y aplicación de las CD, para mejorar y transformar el aprendizaje desde lo digital. El sistema educativo debe formar parte de este proceso coadyuvando a actualizar y reformar, de manera constante, la preparación y el desarrollo profesional del docente.

Pese a todo lo mencionado, si se analiza con detenimiento el contexto actual de las modalidades que implican la no presencialidad, a través de entor-

nos virtuales de aprendizajes, se puede llegar a percatar que muchas no reflejan una diferencia abismal con las mismas metodologías pedagógicas de las modalidades presenciales. A pesar de que esto implique contextos diferentes y, por lo tanto, competencias pedagógicas diferentes, los entornos virtuales de aprendizaje también entrañan un incremento de las actividades, tareas, lecturas, audiovisuales, estudio de casos, etc. que los estudiantes tienen que analizar, comprender y/o solucionar. En otras palabras, se puede decir que se transfieren los métodos de la modalidad presencial, tradicional y normalizada -basado en un modelo instruccional- a un entorno virtual de aprendizaje.

Desde una óptica superficial, se podría llegar a la aseveración que, cualquier docente que sea apto para transferir una metodología presencial a un entorno virtual de aprendizaje, sería competente digitalmente. Esta visión aparente puede suponer, por lo tanto, que en la actual sociedad del conocimiento y de la información, el docente estaría sistematizando su práctica en cuanto a que, al usar la tecnología, también conllevaría una mejora constante y actualización de sus CD.

Lo anterior no se trata de una especulación, ni poner en tela de juicio la voluntad del docente; sus buenas intenciones, habilidades y competencias digitales, en cuanto a la sistematización de su práctica y a los procesos fundamentales del quehacer de la escuela y sus actores, donde el centro es la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo a Carrillo y Flores (2020), es importante reflexionar sobre las tecnologías y considerarlas, no solamente como un instrumento que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también como un abordaje que incluya aquellos aspectos políticos, éticos, emocionales y de acompañamiento de los educandos, lo cual va más allá de cualquier CD.

Ahora bien, la realidad académica se presenta con un cierto régimen de exigencias. Se tiene la falsa creencia que el docente lo puede todo, lo abarca todo y puede sortear cualquier tipo de dificultad. Un constructo social por el cual se cree al docente como un ser “omnicompetente”; una persona capaz de hacer casi cualquier cosa y que satisfaga los es-

tándares de calidad educativa. Se lo pretende describir como alguien que es altamente calificado y capaz en múltiples áreas o campos; un docente que puede manejar cualquier tarea o desafío que se le presente; versátil y adaptable en diversas situaciones.

Actualmente, no es ninguna novedad que los docentes deben gestionar o cumplir funciones y metas desde diversas dimensiones educativas. Para mencionar algunas: ajustar los programas de estudio, desarrollar proyectos educativos institucionales para implementar estrategias innovadoras (planearlas, ejecutarlas y evaluarlas), colaborar en el diseño de programas educativos, fomentar y favorecer la implementación de la orientación educativa, coope- rar en procesos formativos no escolarizados, con- tribuir en investigaciones educativas, sociales, pro- fesionales y laborales, intervenir en problemáticas concretas relacionadas con los estudiantes, partici- par en programas integrales de tutorías (orientación e intervención psicopedagógica), entre otras funcio- nes.

Cualquier docente atento a estas líneas, no le resultarán ajenas a una realidad actual y a sus propias experiencias educativas. Por consiguiente, en aras, con el afán y/o preocupación por cumplir con las me- tas educativas, e inclusive, de perseguir el “ideal de docente”, se corre el riesgo de no reflexionar, pasar por alto o actuar de forma mecanicista con respeto a las propias CD y la sistematización de su práctica docente.

En otras palabras, en la medida que no se re- flexione en favor de poner en perspectiva la realidad de la labor docente, para ser capaz de cumplir con los estándares o expectativas requeridas, hacer ho- nor a sus habilidades y ser ciertamente competen- te en un área o campo específico para sistematizar su propia praxis, se pueden soslayar los elementos esenciales de las CDD.

La sistematización de la práctica docente posibilita explicar la ruta del desarrollo de sus CD, evidenciar las posiciones y actuaciones educativas, haciendo factible su entendimiento, comunicación y progreso, representando dicha práctica en una es- tructura que exprese la concepción de sus compe- tencias. Esta ruta facilita la posibilidad de efectuar una exploración reflexiva de la praxis docente y no

conformarse con la sola aplicación de estrategias, técnicas y herramientas digitales definidas a priori. Permite, además, identificar y mostrar las propias ca- pacidades y los recursos digitales del entorno, rom- per con lo habitual y fomentar una práctica docente relevante e innovadora en la presente sociedad de la información y del conocimiento.

Delante de toda sistematización, encontra- mos una práctica docente. La experiencia de la sis- tematización de la práctica docente entraña una re- tribución para la propia persona que la desarrolla, en tanto que cada docente emprende iniciarla, crea su propio prototipo y modo de ejecutarla; implicando un desarrollo experiencial y de responsabilidad que, de alguna forma, también modifican su realidad res- pecto a su práctica y sus CD.

El reto recae en abordar un proceso personal; reconocerse a sí mismo, hacer y ser con la tecnolo- gía. Realizar esta sistematización permite compartir aquellos elementos relevantes del proceso que po- drían resultar un camino también para otros docen- tes interesados en realizar una reflexión y aprender, por ejemplo, de su manera de diseñar objetos de aprendizajes digitales. Este desafío se debe orientar a cómo ha de evolucionar su ser docente y, finalmen- te, conocer y comprender el efecto que tienen sus acciones y CD en los educandos. Por ello, dicha siste- matización va más allá de las metodologías, destre- zas, y estrategias tecno-pedagógicas, debe abordar aquellos componentes actuales del propio desarro- llo humano que ha alcanzado como docente a través de su praxis.

Desde esta óptica, la integración efectiva de las CD depende de cada docente en particular; cómo la aplica, la utiliza y con qué propósito las ejecuta en su ejercicio. Sin embargo, el solo hecho de integra- ción tecnología y el uso de CD, no avala un cambio actitudinal y significativo en el docente, ni en el pro- ceso de sistematización.

En el mismo sentido, en la ruta de la siste- matización, cada docente debe generar su propio camino de reflexión y hallazgo. Para ello ha de coad- yuvar con aquellos requisitos que lo conciban como un docente genuino y objetivo con relación a las CD; partiendo de su propia personalidad, autocrítica, au- toevaluación, compromiso y con visión prospectiva.

En este camino se juega una dicotomía entre un pa- sado, es decir, las experiencias vividas, y un futuro formado por las expectativas, las cuales van a incidir en la percepción de los docentes sobre sus CD y la sistematización de su práctica.

Por tal motivo, el docente con CD, que pre- tenda sistematizar su práctica, debería estar inmerso en un desarrollo constante y persistente de factores intrapersonales tales como: la autoexperiencia, la autocomprensión, autoevaluación y la autorregula- ción. Esto supone un docente con una postura direc- cionada a su enriquecimiento personal y profesional.

Así, como los nuevos avances de la tecnolo- gía de punta están siendo algo totalmente disrupti- vos, generando cambios significativos y profundos provocados en la sociedad contemporánea; la com- putación en la nube, el comercio electrónico, la tele- medicina, el teletrabajo y las redes sociales, la inte- ligencia artificial (IA), la Internet de las cosas (IoT), los vehículos autónomos, la impresión 3D, la realidad aumentada (RA), la robótica avanzada y el turismo espacial, entre otros, el docente tiene que cambiar. Estas tecnologías no fueron parte del proceso de formación de la gran mayoría de los docentes actua- les, por lo tanto, el docente también debe generar estos tipos de modificaciones respecto a su praxis.

Dado el presente panorama, la sistematiza- ción desde las CDD, necesariamente conlleva a este tipo de cambios; a reconsiderar su actuar y comenzar un camino constante, persistente, duradero e inte- rrumpido de reflexiones y actuaciones para transfor- mar su praxis y revalorarla. Una transformación que implica un pensamiento disruptivo; lo cual demanda aprender a repensar el aprendizaje; una innovación en la aplicación del propio conocimiento.

Lo anterior incluye un proceso de autorre- flexión; la capacidad de pensar en las consecuencias de sus actos pasados, presentes y futuros, que ayu- de al docente a crecer como persona ya que le per- mitirá, además, abordar áreas de mejora.

Para terminar, se insiste en lo importante de desarrollar un pensamiento analítico, reflexivo y cuestionarnos sobre nuestros actos ante la praxis profesional; partiendo de preguntas desafiantes que cuestionen las propias creencias para desarrollarnos

en nuestra vida profesional, descubrir cómo hemos llegado a ser docentes, cuánto hemos aprendido y cuánto nos falta por aprender.

Este actuar, sin un proceso reflexivo, condu- ce a un ejercicio vacío, sin rumbo, mecanicista, con- servador y, de igual manera, la reflexión sin este ac- tuar, perderá sentido.

Conclusiones

La incorporación segura del uso de las tecno- logías, a partir de las CD, se encuentra subordinada a cada docente en particular, lo cual no avala una va- riación significativa en cuanto a una dimensión acti- tudinal. La clave está en entender que la integración tecnológica es una extensión de la propia identidad del docente, reflejando con ello sus valores, creen- cias y metodologías.

La efectividad de esta integración no se mide por el uso de herramientas digitales, sino por cómo estas herramientas se alinean con la personalidad y el enfoque educativo del docente. De esta manera, la sistematización de la práctica docente se convier- te en un proceso personal y único, donde cada edu- cador puede encontrar su propio camino hacia la in- novación, así como a la mejora continua.

En la sistematización de su práctica, el docen- te no solo hace una transferencia tecnológica, sino que además comparte su personalidad. Este hecho conlleva desarrollar un pensamiento reflexivo cuyo resultado es fundamental para cuestionar el actuar profesional en relación con las CD y la sistematiza- ción de su práctica como docente.

Sin la realización de este proceso reflexivo, la praxis educativa se convierte entonces en una ruti- na sin dirección, una tarea habitual y carente de un propósito. Todo esto conlleva a que la reflexión, sin una acción adecuada, pierde toda efectividad y todo sentido.

A medida que la sociedad avanza en un mun- do cada vez más digital, la integración de las CD en la práctica docente no puede ser del todo superficial. Esta labor requiere de una introspección profunda y un compromiso genuino con el desarrollo personal y profesional de los actores del proceso educativo.

Dentro de las capacidades del docente, se deben identificar sus oportunidades para evaluar y mejorar continuamente sus competencias digitales, no solo para adaptarse a las nuevas tecnologías, sino que también contribuya en la transformación de la enseñanza y el aprendizaje de manera significativa. Este proceso de autorreflexión y autoevaluación es crucial para no quedarse en retroceso en un mundo en constante evolución, direccionado de este modo, a asegurar que los estudiantes reciban una educación de calidad que los prepare para los retos del siglo XXI.

El desafío radica en que cada docente debe generar su propio camino de reflexión y hallazgo, equilibrando de esta manera sus experiencias pasadas en contraste con sus expectativas en un futuro. Este proceso debe basarse en la autocrítica, la autoevaluación y en el firme compromiso de mantener una visión progresista. A través de este enfoque reflexivo y crítico, los docentes pueden desarrollar una práctica educativa que sea relevante, creativa e innovadora. No se trata solo de incorporar tecnologías en el aula, sino de hacerlo con la intención y el firme propósito orientado hacia la mejora continua, el enriquecimiento individual, además del crecimiento profesional dentro del aula.

De este modo, se propone que los docentes adopten una postura que vaya más allá de la simple tarea de la aplicación de estrategias y herramientas predefinidas, el docente debe romper con lo habitual y fomentar una práctica en donde se vea reflejada su personalidad; una huella donde no soslaye el firme compromiso de desarrollar sus competencias digitales.

La sistematización de la práctica docente -cuando se hace de manera reflexiva y consciente- permite, no solo identificar, sino exponer las propias capacidades y los recursos digitales del entorno, promoviendo una evolución constante de la praxis educativa.

La integración de las CD en la práctica docente es esencial para enfrentar los retos educativos del siglo XXI, mismos a los que el docente enfrenta. Este proceso requiere de un pensamiento reflexivo, además de crítico, que le permita cuestionarse en relación con sus propias creencias y acciones, adap-

tándose a las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento.

Transformar la praxis docente, de esta manera, la convierte en una experiencia enriquecedora y significativa, no solo para los educadores, también participa en la mejor adquisición del conocimiento de los estudiantes. La clave, para que la docencia sea efectiva y moderna, radica en aplicar un proceso continuo de reflexión y acción consciente, que permita crecer y adaptar las competencias docentes a las demandas del presente y el futuro. Es indispensable que los docentes no se limiten a seguir estrategias prefabricadas; que en su lugar se apropien de la tecnología de manera crítica y reflexiva. Este compromiso, con la mejora continua, debe ir más allá de las modas y las tendencias; debe ser una transformación profunda y duradera.

En última instancia, es el compromiso del docente con su propio desarrollo y su capacidad para reflexionar críticamente sobre su práctica, lo que determinará el éxito en la integración de la tecnología en el aula. Esta no es una tarea fácil, pero es esencial para enfrentar los desafíos de la educación del siglo XXI. Solo a través de un compromiso auténtico y sostenido con la mejora continua, podremos asegurar que la tecnología se use de manera significativa y efectiva para beneficiar a todos los estudiantes. Cada docente debe asumir la responsabilidad con su propio desarrollo profesional, adoptando una postura de aprendizaje continuo y adaptación constante.

El futuro de la educación depende de las capacidades que el docente use para transformar su práctica y su manera de pensar sobre la misma. Así, podremos construir un sistema educativo verdaderamente preparado para enfrentar los desafíos y las oportunidades del mundo digital.

Para concluir, la transformación en la docencia no proviene únicamente de la tecnología, sino de la disposición del docente para crecer, reflexionar y actuar con propósito. Es este compromiso garantizará una educación de calidad y relevancia, capaz de preparar a nuestros estudiantes para el futuro ya latente.

Referencias

Carrillo, C., y Flores, MA (2020). COVID-19 y formación docente: una revisión bibliográfica sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje en línea. *Revista Europea de Educación Docente*, 43, 466 - 487. <https://journalprosciences.com/index.php/ps/article/view/543>

Castro Rodríguez, M. M., Marín Suelves y D. Saiz Fernández, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 61, 1-37. <https://doi.org/10.6018/red/61/06>

Carreño Martínez, M. (2023). La enseñanza de la historia: sistematización de una práctica docente y propuesta de innovación pedagógica basada en el fortalecimiento del pensamiento histórico y la construcción de sujetos. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/80/

García Prieto, F. J., López-Aguilar, D. y Delgado-García, M. (2022). Competencia digital del alumnado universitario y rendimiento académico en tiempos de COVID-19. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 64, 165-199. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91862>

Marimon-Martí, M., Romeu-Fontanillas, T., Ojando-Pons, E. S. y Esteve-González,V. (2022). Competencia digital docente: autopercepción en estudiantes de educación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 65, 275-303. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93208>

Marin-Marin, A., & Hernández-Romero, M. I. (2021). Las competencias digitales del traductor contemporáneo en México. *Revista Lengua Y Cultura*, 2(4), 1-8. <https://doi.org/10.29057/lc.v2i4.6941>

Marín Suelves, D., Cuevas Monzonís, N. y Gabarda Méndez, V. (2021). Competencia digital ciudadana: análisis de tendencias en el ámbito educativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 329-349. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30006>

Marín Suelves, D., Gabarda Méndez, V. y Ramón-Llin Mas, J. A. (2022). Análisis de la competencia digital en el futuro profesorado a través de un diseño mixto. *RED. Re-*

vista de Educación a Distancia, 70(22), 1-30. <https://doi.org/10.6018/red.523071>

Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L., & Morillo-Flores, J. (2020). La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos* 455. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.455>

Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., Aguaded, I. (2019). Dimensiones de la alfabetización digital a partir de cinco modelos de Desarrollo. *Cultura y Educación*, 31(2), 232-266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>

Pinto-Santos, A. R. y Pérez-Garcías, A. (2022). Gestión curricular y desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 69(22), 1-21. <https://doi.org/10.6018/red.493551>

Quiñones, M.M., Martin, A.M., Coloma, C.R. (2021). Rendimiento académico y factores educativos de estudiantes del programa de educación en entorno virtual. *Influencia de variables docentes. Formación* 50062021000300025 universitaria, 14(3), 25-36. <https://doi.org/10.4>

Romero-García, C., Buzón-García, O., Sacristán-San-Cristóbal, M., Navarro-Asencio, E. (2020). Evaluación de un programa para la mejora del aprendizaje y la competencia digital en futuros docentes empleando metodologías activas. *Estudios sobre Educación*, 39, 179-205. <https://doi.org/10.15581/004.39.179-205>

Sapién Aguilar, Alma Lilia, Piñón Howlet, Laura Cristina, Molina Corral, Luis Antonio, & Márquez López, Jorge Luis. (2023). Estrategia de sistematización de experiencias educativas en la práctica docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), e019. Epub 28 de agosto de 2023.<https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1421>

Recibido el 20 de octubre de 2024; aceptado el 10 de noviembre de 2024.

PRÁCTICAS DE EMPODERAMIENTO Y PARTICIPACIÓN MEDIANTE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS

Empowerment and participation practices through digital technologies in university students

MARÍA EUGENIA DÍAZ DE LA CRUZ
<https://orcid.org/0000-0001-8718-6255>
LORENA VICENTÉ ZENTENO
NOÉ MARTÍN ZENTENO OCAMPO
noezenteno@uninnova.mx

Resumen

Este artículo describe las prácticas de empoderamiento y participación de las estudiantes de una universidad pública en Chiapas desde un enfoque de género. Este estudio de tipo descriptivo con un diseño transversal y con un enfoque cualitativo, reunió en focus group a estudiantes voluntarias quienes expresaron las estrategias que utilizan para el empoderamiento, sus redes sociales y las tecnologías. Los resultados muestran el papel de la universidad en su desarrollo personal como en la construcción de su perspectiva de género mediante competencias digitales. Se describe cómo utilizan las redes sociales en el proceso de empoderamiento y la lucha por la equidad.

Palabras clave: TEP, Empoderamiento, Participación, Mujeres, Equidad de Género

Abstract

This article aims to describe -from a gender perspective- the empowerment and participation of female students in a public university in Chiapas. This is a descriptive study that features a transversal design with a qualitative focus. We gathered volunteer students into study groups that expressed their strategies for empowerment and their use of social networks as well as other technologies. The results show that the university play a transcendental role in their personal development, as well as in the construction of their gender perspective through digital competences. The work describes how they use social networks for empowerment in the fight for gender gap reduction and the search for equity.

Keywords: TEP, Empowerment, Participation, Women, gender equality.

Introducción

Con la llegada del milenio, y desde mucho antes, a finales de los años 90 del siglo pasado, se comenzó a hablar de una sociedad de la información en la que la tecnología ha favorecido la cantidad y la velocidad de ella disponible para el uso humano; fue hasta bien entrado el milenio cuando se propuso que ese cúmulo de datos no fuera una masa amorfa, sino que realmente fuera un conocimiento que sirviera para que los habitantes del mundo gozaran de igualdad de oportunidades en diferentes ámbitos y para generar desarrollo a partir de él. Información que sirva para discernir, ser crítico, analizar y tomar decisiones. (UNESCO, 2005, p. 19).

En esta llamada Sociedad del Conocimiento en la “Era de la Información”, de la que se distingue de las anteriores eras derivadas de la “de las luces” por su carácter participativo, integrador y de atención en los Derechos Humanos, el papel que están teniendo las juventudes en esta intención es cada vez mayor y más importante (UNESCO, 2005, p.17) ya que son ellas y ellos quienes, a través del uso de la tecnología, generan posibilidades que les permiten superar las desigualdades o por lo menos luchar contra ellas o denunciarlas.

En el documento referido (UNESCO, 2005, p.175) *Las sociedades del conocimiento en el siglo XXI sólo podrán conducir a una nueva era de desarrollo humano y sostenible si se garantizan el acceso universal al conocimiento, así como a la participación de todos en las sociedades del conocimiento*. Esto significa que una de las claves del desarrollo económico que contribuye a este logro y a la autonomía de las personas, llamado *empowerment*, es precisamente el acceso al conocimiento recibido a través del uso de la tecnología ya que éste es *fuerza de poder porque crea un potencial y una capacidad de acción* (idem, p.193).

Ante la realidad de una sociedad del conocimiento se da el de una sociedad más digitalizada, y aunque esta digitalización no se procura de la misma manera en uno u otro sector (por ejemplo los hombres y las mujeres, las y los universitarios, las provincias del norte y las del sur) Menéndez (2012, p.7) considera que las mujeres cada vez están ganando más empoderamiento y más oportunidades de emancipación a través de las Tecnologías de la Información

y la Comunicación, según lo refiere en un artículo de la revista Telos ya que van adoptando un mayor espacio mediante del uso del Internet, las redes sociales y otros recursos digitales; espacio para definirse y proponer un nuevo orden digital, social, político y cultural en el que construyen comunidades para el intercambio de conocimientos y experiencias.

Justamente es en este contexto que se lleva a cabo esta investigación que busca descubrir y describir la manera en que se dan las prácticas de empoderamiento y participación de las estudiantes de una universidad pública en Chiapas, mediante el uso de tecnologías digitales para incidir en la equidad de género.

De las TIC, a las TAC y las TEP

No se puede abordar cualquier tema relacionado con tecnología y aún más, con tecnología digital si no se definen antes los conceptos de TIC, TAC y TEP. Todo parte de las Tecnologías de Información y Comunicación. Daccach, citado por Sánchez (2008, p.156) refiere una definición amplia de este concepto en el Portal de la Sociedad de la Información de Telefónica de España, en la que menciona que las Tecnologías de la Información y Comunicación, conocidas por sus siglas TIC son las que *se necesitan para la gestión y transformación de la información, y muy en particular, el uso de ordenadores y programas que permiten crear, modificar, almacenar, proteger y recuperar esa información*.

De acuerdo con Latorre, et al (2018) las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, conocidas como TAC, son un concepto que sirve para identificar las tecnologías dedicadas al impulso y el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), Montero (2014), citado por Latorre et al (2018, p.42) las define como las tecnologías que *se utilizan para influir, para incidir y crear tendencias*.

Lozano (2011) citado por Fernández (2018, p.5) menciona que las TAC tiene un enfoque más formativo a diferencia de las TIC de tal manera, la tecnología favorece en mayor medida el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para docentes como para estudiantes, más allá del uso instrumental de

herramientas digitales.

Según Latorre et al, en este sentido son los docentes quienes necesitan transitar del enfoque basado en las TIC a un enfoque basado en las TAC con el objetivo de favorecer el proceso de construcción pedagógica. Es decir, son las TIC empleadas de una forma efectiva en el proceso educativo. *Con las TAC es factible compartir, crear, difundir, debatir simultáneamente en distintos y apartados lugares geográficos del mundo y generar un diálogo de conocimientos en tiempo real a través de foros virtuales propios de e-comunidades*. (Latorre et al, 2018).

Si bien es importante pasar de un enfoque instrumental en el que la tecnología sea una herramienta que ayude al aprendizaje, hoy día reconocemos que por medio de las redes sociales se puede conseguir el llamado empoderamiento, como lo dice Gisbert y Esteve (2011) citados por Jiménez, et al (2016, p.56) quienes definen empoderamiento como el conjunto de competencias digitales que poseen los individuos y que los convierten en seres más eficientes, críticos y con unas habilidades personales y profesionales que van más allá del simple uso de la tecnología, ya que la misma les permite buscar, captar y gestionar la información, presentar y difundir los contenidos en el formato adecuado y comunicarse y colaborar en red. Esta suma de habilidades, conocimientos y actitudes, en aspectos tecnológicos, informacionales, multimedia y comunicativos es lo que se ha llamado alfabetización múltiple; y es justamente la que ayuda a quienes la poseen, a tener mayores posibilidades de expresar opiniones y realizar acciones en las decisiones políticas, sociales y económicas de su entorno.

De acuerdo con la definición del Banco Mundial (2011) citada por Gutiérrez et al (2015, p.4) en el documento Tecnologías y empoderamiento social en México, presentado en el XXI Congreso de Contaduría, Administración e Informática organizado por la UNAM, se trata de *el proceso de incrementar la capacidad de los individuos o grupos para hacer elecciones y transformar estas elecciones en acciones y resultados*. El empoderamiento está relacionado con la participación, la transparencia y la rendición de cuentas, es decir, el ejercicio de la ciudadanía.

El documento citado retoma la definición de ciudadanía desarrollada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y también en el informe de calidad de la ciudadanía (idem, p.4) como: *un tipo de igualdad básica asociada al concepto de pertenencia a una comunidad, que en términos modernos es equivalente a los derechos y obligaciones de los que todos los individuos están dotados en virtud de su pertenencia a un Estado Nacional...* un mayor espacio que va más allá de lo político y sus reglas institucionales, refiere más al acceso a sus derechos cívicos, sociales, económicos y culturales. Es esta ciudadanía en la que se dan las TEP como un instrumento para alcanzarlas. (idem, p.4)

Este ejercicio de la participación ciudadana se relaciona con la intervención en actividades públicas, la capacidad de luchar por sus derechos, la posibilidad de influir e incluso exigir cuentas a sus gobernantes, a sus autoridades, a sus instituciones. *Esta participación significa trabajar para hacer una diferencia en la vida cívica de nuestras comunidades, así como el desarrollo de la combinación de conocimiento, habilidades, valores y motivación para hacerlo. Significa promover la calidad de vida en la comunidad, a través de procesos tanto políticos, como no políticos* (idem, p.5) y es precisamente en este aspecto en el que las tecnologías digitales intervienen para que la ciudadanía pueda tener acceso a la información y comunicarse directamente, sin necesidad de depender de otras personas o instancias y propiciando prácticas de empoderamiento en la sociedad digital.

Desde la perspectiva de las Tecnologías de Empoderamiento y Participación tienen como objetivo fomentar que la ciudadanía incida en aspectos políticos y sociales, ganando con ello un empoderamiento y concientización del papel que las personas juegan en la sociedad mediante las acciones públicas o las expresiones de protesta. *La penetración de las TIC-TAC y TEP promete acortar caminos, por su potencial para tender puentes y revertir desigualdades en múltiples ámbitos* según lo dice Granados (2014, p. 293)

Uno de los espacios en donde es posible visualizar estas diversas perspectivas del uso de las tecnologías - TIC, TAC y TEP – es en la Universidad. De acuerdo con Jiménez, et al (2017, p4) desde el espacio universitario pueden considerarse tres dimen-

siones del empoderamiento digital:

Accesibilidad: Se refiere al uso de una banda ancha que permite la conectividad y que es provista por los gobiernos.

Empleabilidad: La inserción laboral que se relaciona con el desarrollo de competencias digitales durante la formación universitaria.

Equidad: Como mecanismo para reducir la brecha digital al dotar de iguales oportunidades para docentes y estudiantes, mujeres y varones.

Núñez y Núñez (2006), citados por Latorre, et al (2018, p.41) se refieren a la trascendencia de la gestión del conocimiento y la administración de los recursos tecnológicos:

La educación tiene, por ende, en la infraestructura tecnológica que producen los desarrolladores, el andamiaje necesario para crear un flujo de conocimientos, en el que los estudiantes toman la información, la conviertan en conocimiento, la compartan con otros y participen activamente de la sociabilidad presente en sus contextos, para hacer de las TEP herramientas de participación democrática.

Como resultado del impacto y auge de las TIC en la universidad y la implementación de procedimientos digitales que en la educación universitaria se presentan como una vía estratégica para motivar el desarrollo de valores democráticos y de cohesión social, este enfoque instrumental del uso de las TIC debe trascender a un enfoque de las TEP ya que ayudan no sólo al desarrollo económico sino al social y cultural de las y los usuarios de las mismas, y si a esto le agregamos, una educación con sentido de equidad e igualdad, será mucho más fácil el logro de la preparación de estudiantes empoderadas y empoderados digitalmente, lo cual redundará también en su inserción laboral (Jiménez, 2016).

Las redes sociales facilitan la interacción, información y comunicación de las personas, siendo las más populares Facebook, Whatsapp, Twitter, Snapchat e Instagram. (González, M. et al, 2020, p. 332). Estas aplicaciones han pasado en años recientes de ser espacios virtuales de información, a convertirse

también en entornos de aprendizaje colaborativo en los que se facilita la interacción por lo que se integran como parte de las herramientas ventajosas que tienen las TEP. (Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2019, citados por González, M. et al., 2020, p. 332).

Tecnologías para el empoderamiento y participación para la equidad de género.

Según la Real Academia de la Lengua Española (s.f.), Género es el Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico. Sin embargo, en años recientes el concepto se ha transformado para considerar que género no solo se refiere a la clasificación entre varones y mujeres, si no que contempla además un punto de vista más allá de la concepción binaria de hombre y mujer. Garibello (2018).

La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a la manera en lo que hacen (Lagarde, 1996).

En este sentido, es claro que existe una brecha de desigualdad en la que no todas las personas tienen las mismas oportunidades por diversas razones, particularmente se acentúa entre hombres y mujeres, así como entre niños y niñas.

La igualdad de género, además de ser un derecho humano fundamental, es imprescindible para lograr sociedades pacíficas, con pleno potencial humano y capaces de desarrollarse de forma sostenible. Además, está demostrado que el empoderamiento de las mujeres estimula la productividad y el crecimiento económico. Desafortunadamente, aún queda mucho recorrido para alcanzar la plena igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, advierte ONU Mujeres. (ONU Mujeres, s.f.)

Relativo al lugar que ha ocupado el género de la mujer en nuestra sociedad, podemos afirmar que ésta ha sido relegada tanto en el plano formal institucional como en lo cultural y simbólico. En décadas recientes ha sido acuñado el término de empoderamiento, que fue usado por grupos de mujeres y relacionado con sus movimientos y desarrollo. Como antecedente del término se tiene la acción del Movimiento Social de Mujeres de los años ochenta, para pasar después a los estudios de comunidad y finalmente ser incorporado en el lugar 3 de los objetivos del milenio de la Organización de las Naciones Unidas establecido como la promoción de la equidad de género y empoderamiento. (León, 1997).

Una de las discrepancias respecto al uso del término se refiere a lo individual y lo colectivo, siendo en el primer caso reflejo de éxito personal, autoconfianza y autonomía, y en el segundo de solidaridad y trabajo colectivo. El riesgo del primero es que puede no ser real cuando no está ligado a las luchas sociales, al ejercicio de la democracia y la ciudadanía de las mujeres, que incida en la política y coadyuve a la construcción de una mejor sociedad en el que la posición de la mujer no sea subordinada (ídem).

Crear conciencia sobre la discriminación de género permite mejorar la imagen que tienen las mujeres sobre sí mismas, así como reconocer sus derechos y capacidades, dado que el empoderamiento es inducido por medio de las acciones de agentes externos (ídem). El factor de empoderamiento influye en las decisiones de las mujeres sobre con quién casarse, terminar una relación abusiva, si desea tener hijos o no, participar en la esfera pública-política y empoderarse económicamente, lo que implica controlar sus recursos, negociar y contribuir en igualdad, acceder a oportunidades bien remuneradas y lograr su autonomía económica.

La transformación económica y social de las comunidades, así como del desarrollo para una mejor calidad de vida y empleo depende en gran medida de la educación, que es responsable de formar personas críticas, capaces de intervenir y mejorar la realidad de los espacios en los que viven. (Fausto et al, 2018) Por su parte, la educación superior incide en la llamada ciudadanía para la vida, en lo individual y colectivo y con un importante impacto en el desarrollo de un mejor entorno social (Díaz Domínguez y Alemán,

2008 citados por Fausto et al, 2018). De esta forma es la juventud la que puede contribuir a la reducción de la desigualdad social de la mano de instituciones de educación responsables con la pertinencia y calidad de los programas que ofertan.

En nuestros días las competencias digitales a las que las personas acceden en su formación universitaria resultan fundamentales para la inclusión y participación en la dinámica de las comunidades en las que viven, así como para su autonomía y empoderamiento.

Prácticas de empoderamiento y participación de las estudiantes universitarias

De acuerdo con la ANUIES en el ciclo escolar 2020-2021, la matrícula de mujeres universitarias en México fue de 2,233,949 de las cuales 51,530 estudiantes pertenecen al estado de Chiapas. En la universidad pública de mayor cobertura en ese estado (UNACH), en 2020 la matrícula de licenciatura fue de 23,432 de la que 12,189 eran estudiantes varones y 11,243 mujeres.

Según datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (EDUTIH) en su reporte de 2020, Chiapas ocupa el último lugar en el país con un 45% en uso del servicio de Internet en relación con los demás estados de la república.

En la búsqueda de antecedentes de investigación se encontró que los estudios referentes a TEP, con enfoque de género empoderamiento, feminismo y otros temas afines como ciberfeminismo, brecha digital y de género, mientras que los trabajos centrados en el empoderamiento se enfocan al factor económico.

Derivado de esta información se consideró que era necesario investigar la forma en que se llevan a cabo los procesos de empoderamiento de las estudiantes como consecuencia de sus competencias digitales y uso de redes sociales, así como el papel que juega la universidad en la formación de dichos procesos, como un enfoque no contemplado en otros trabajos.

Como antecedente se observaron una serie de acciones que las estudiantes practican de manera regular:

Hacen llamados a la solidaridad.- utilizan las redes sociales como Facebook, Instagram y Tik Tok para manifestar sus ideologías y las problemáticas propias de género con las cuales solicitan que sus compañeras y compañeros estudiantes se solidaricen con esas posturas, que muchas veces son políticas, pero otro tanto son sociales.

Convocan a la acción de protesta por sus derechos.- Cuando ellas no están de acuerdo con alguna postura o por el contrario la apoyan, no dudan en utilizar las redes sociales para solicitar colaboración y presencia física y a distancia de sus pares, sincrónica y asincrónicamente en sus eventos y protestas.

Expresan su ideología.- Con frecuencia utilizan las tecnologías de la información y comunicación, redes sociales e incluso en sus entornos virtuales de aprendizaje para expresar su forma de pensar, su ideología de género y su postura respecto a ciertos temas políticos, sociales y educativos.

La comunidad universitaria integra sus opiniones.- Como resultado de las acciones de las estudiantes, varias universidades se integraron en la Red de Inclusión, Igualdad e Incidencia para la Transformación Académica (RIIITA), con el objetivo de crear alianzas estratégicas para avanzar e incidir en el diseño de políticas y herramientas institucionales en favor de la inclusión, la igualdad y la erradicación de la violencia de género en los espacios universitarios; entre estas están la UNAM, el Colegio de México, la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico Autónomo de México, el Centro de Investigación y Docencia Económicas, la Escuela Libre de Derecho, el Consejo de la Judicatura Federal, la Fundación Origen, OXFAM México y The Boston Center for Latin America (López, 2021).

Metodología

En este estudio de tipo descriptivo, de corte transversal y con un enfoque cualitativo, se aborda el diseño de la investigación desde una perspectiva de estudio de caso único ya que como lo indica Blasco (1995) citado por Neuman y Quaranta, (2006) se

prioriza la profundización del caso más que la generalización de los resultados. En este sentido, el caso referido es un fenómeno representativo en el que el uso de las TEP es fundamental en el proceso de empoderamiento de quienes integran colectivas feministas, según lo observado.

Se escogió para la recolección de los datos, la técnica del grupo focal como instrumento de medición, y a partir de ella, se desarrolló un guion con preguntas estímulo (Escobar y Bonilla, s.f., citando a Sullivan y Foltz, 2000). Según Hernández-Sampieri (2010, p.425) citando a Barbour (2007) el objetivo de los grupos de enfoque es generar y analizar la interacción entre quienes participan para que se genere un esquema o perspectiva del problema a través de la interacción.

Mediante esta técnica se obtuvieron las experiencias de las participantes sobre las siguientes categorías: 1) Estrategias y elementos de empoderamiento para la equidad de género, 2) uso de redes sociales y otras Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación; así como 3) relación entre el uso de tecnologías para el empoderamiento y la participación con su condición de estudiantes universitarias mujeres.

Con respecto a cada una de las categorías, se considera:

1) *Estrategias y elementos de empoderamiento para la equidad de género* hace referencia a las formas en las que las participantes perciben cómo se fue construyendo su proceso de empoderamiento con miras a la equidad de género.

2) *Uso de redes sociales y otras Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación*, se refiere al uso que le dan a las TEP tales como Facebook, Instagram, Twitter, entre otras redes sociales así como otro tipo de tecnologías digitales que contribuyan para estos fines en la búsqueda de equidad de género.

3) *Relación entre el uso de tecnologías para el empoderamiento y la participación con su condición de estudiantes universitarias mujeres*. Esta categoría se refiere a la forma en que las TEP representan para las jóvenes el mecanismo en que logran empoderarse durante su formación universitaria y la manera en

que esto se manifiesta a partir de los mensajes en las redes sociales que utilizan, como lo señala Zabalgaitia (2020) el papel de la universidad es *fundamental en el entramado social, en su carácter configurador de saberes e imaginarios capaces de incidir no ya en la superficie de prácticas y discursos, sino en la dimensión simbólica. Ésta es una tarea enorme para la educación, pero igual lo es para el resto de las instancias e instituciones que deben asumirla.*

Es necesario mencionar que la participación de las estudiantes universitarias que intervinieron en el estudio se dio a partir de una invitación basada en un perfil previamente elaborado por el grupo de investigación. Este perfil tomaba en cuenta el hecho de que las estudiantes tuvieran algún tipo de participación ciudadana, fueran activistas de alguna causa social o mostraran algunos de los elementos del empoderamiento como lo especifica Sen y Grown (1988) citados por Martínez-Cerda (2014, p. 4).

A partir de lo anterior se convocó a 14 estudiantes de la licenciatura en Comunicación de una universidad pública de la capital del estado de Chiapas (UNACH), de las cuales, cinco aceptaron participar voluntariamente en el estudio. Todas son mujeres, tienen una edad de entre los 21 y 24 años de edad, estudian entre el 6° y el 9° semestre de la licenciatura referida y tres de las cinco pertenecen a colectivas feministas.

Para referir lo expresado por cada una de las estudiantes se les identificó con nombres relacionados con la astronomía. Así, Júpiter, Sol, Luna, Estrella y Cielo expresaron sus opiniones y ofrecieron la información que a continuación se describe.

Resultados

Los resultados se presentan a partir de la información recolectada en cada una de las categorías haciendo referencia a lo expresado por las 5 estudiantes:

1) *Estrategias y elementos de empoderamiento para la equidad de género.*

Respecto a las formas en las que las participantes perciben cómo se fue construyendo su proceso de empoderamiento con miras a la equidad de

género, las participantes coinciden en que aunque algunas no aceptan el término empoderamiento como tal, sí consideran contar para sí mismas con las características propias del empoderamiento (Martínez-Cerda 2014 quien cita a su vez a Sen y Grown,1988).

Luna: Yo estoy peleada con la palabra empoderamiento porque desde la perspectiva feminista el empoderamiento es eurocentrista. Yo prefiero decir *fortalecerse en comunidad o de manera colectiva* porque al crecer en colectiva se crece en la empatía.

Estrella: No me considero empoderada, más bien mi voz es una voz emergente.

Júpiter: considero que las redes han tenido un impacto en mi persona respecto al empoderamiento porque al escuchar y al compartir vivencias de otras chicas han logrado (*sic*) que yo pueda tomar decisiones en cualquier ámbito.

Las participantes también concuerdan en que el proceso de empoderamiento se dio a partir de las coincidencias de intereses y de percepción de lucha por la equidad de género.

Luna: Así, entre pláticas, te das cuenta que tenemos las mujeres características similares, que hemos vivido las mismas violencias sistemáticas.

Estrella: Las feministas utilizan este concepto para justificar al patriarcado, premiando la resiliencia; tendríamos que estar en igualdad y no sufrir la violencia que sufrimos como mujeres luchonas, supervivientes.

Por otro lado, puede observarse que las participantes fueron construyendo su empoderamiento desde años anteriores al participar como activistas en otras causas que no necesariamente eran las de la igualdad de género.

Júpiter: Yo me considero activista desde los 16 pues comencé en la prepa en la lucha por los derechos medioambientales. Actualmente pertenezco a la Colectiva Brujas con quienes hemos ido ganando espacio, porque el espacio no sólo es la tierra sino el propio cuerpo.

Sol: En esa época (en la prepa) empezaron a haber marchas para conmemorar el 2 de octubre en Tapachula que luego se dejaron de hacer por las revueltas. precisamente por La Mara (Pandilla juvenil de conducta violenta de Centroamérica) que tenía muy poco tiempo que se había ido de ahí. Luego llegué a la prepa y me tocó ver cómo esa generación sin perspectiva de género, muchísimo machismo entre profesores, entre mujeres, yo recuerdo que siendo mujer, me tocó ver cosas que no estaban bien y protestaba por ello, a tal grado que me catalogaban de “ahí viene otra vez la revoltosa”. Pero no, al llegar a la universidad me di cuenta que no estaba tan mal que mis compañeros vivían un sinfín de violencias y que nadie les daba voz y entonces yo les ayudaba a organizarse y a ser la voz de mis compañeros. Agradezco venir de una familia así acostumbrada a luchar y a protestar.

2) *Uso de redes sociales y otras Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación para la equidad de género.*

Sobre esta categoría se encontró que las redes han ayudado en este proceso de empoderamiento y a propósito de ello, dan ejemplos personales de cómo se han integrado a estos movimientos, gracias al uso que ellas hacen de las redes sociales.

Luna: La tercera ola del feminismo habla de cómo se mezclan de manera física, haciendo el contingente en las marchas, pero de manera virtual también haciendo lo del paro inactivo del 9 de marzo y esto se convocó no por periódicos, no por tele, no por radio sino por redes sociales. Con solo poner en tu perfil ya sabías el mensaje: *Yo cumulo contigo compañera. No salimos el 9 de marzo.* Ahora que tuvimos el movimiento estudiantil en la UNACH representado por las colectivas feministas fue totalmente en pandemia, ni siquiera fue que tuvieran un alcance físico, todo se hizo a través de la virtualidad. No sabíamos que había otras colectivas feministas hasta que hubo este movimiento estudiantil. Nos dimos cuenta que existen Delta, en la Facultad de Matemáticas, que existe Malitzin, en la Facultad de Lenguas... y te quedas sorprendido porque la única colectiva que había surgido en la virtualidad había sido Brujas, precisamente por saber manejar esto de las herramientas tecnológicas.

Cielo: Considero que el empoderamiento viene porque ahora tenemos más oportunidades que nuestras ancestras no tenían; trabajo, coche, voto. Sin embargo, no se ha igualado aún. Lo que no se podía y ahora sí se puede tener; o tenían las mujeres información de sus derechos. Las redes han influido muchísimo. Tik tok, face, Insta han dado parte de la información que las mujeres tienen con lo que han incrementado su autoestima y su estilo de vida ha cambiado.

Sol: En 2018 gané una beca sobre los Objetivos de Desarrollo Sustentable a nivel nacional y esto se dio gracias a las redes sociales que fue donde encontré la convocatoria.

De igual manera, las estudiantes que participaron en el estudio consideran que existen otros mecanismos necesarios para el Empoderamiento y la Participación (TEP) que les han ayudado a proteger su propia seguridad y su confidencialidad como cursos, conferencias y webinars a los que han accedido a través de la red.

Luna: La seguridad digital es indispensable para cualquier ciberactivista. Porque si no estás atenta, te pueden quitar las páginas, bajar tu información, no sé cuántos candados puedes tener en tus redes sociales o computadora, pero es muy fácil *bannear*te, pueden bajarte tu información porque pueden vulnerabilizarte (*sic*) fácilmente.

Asimismo, se encontraron diversas formas y fines de uso de las redes sociales con enfoque para el empoderamiento y participación por parte de las estudiantes universitarias, particularizando en cómo se aplican los mensajes en Facebook, Twitter, Instagram y Tik Tok.

Estrella: En las redes especialmente Face y Twitter, a diferencia de Insta las relaciones son más horizontales. Estar en igualdad es fundamental para lograr un impacto; como los medios que no están por encima de las demás personas. Esta característica es una gran estrategia para hacerse escuchar y no se logra el alcance si no se tienen seguidores, tu voz no importa. En Face al agregarte se establece la relación. En Insta hay la opción de rechazar y no tienen que seguir a otros, como que son especiales, tienen 10,000 seguidores pero siguen a 100. Algunas re-

des favorecen una comunicación horizontal más que otras como Face y Twitter. Es más fácil viralizarse en unas más que otras.

Júpiter: Los foros y webinars han ayudado a organizarse a las estudiantes y comunicadoras, son instrumentos de cohesión.

Cielo: Gracias al algoritmo de las redes se muestran sugerencias de contenidos sobre tus gustos, Tik, Insta y Face te muestra que no importa que tan viral sea. Considero que esto ayuda mucho a que se distribuya este contenido que se pretende dar a conocer. Hay un pro y un contra en las redes...

3) *Relación entre el uso de tecnologías para el empoderamiento y la participación con su condición de estudiantes universitarias mujeres.*

Por último, con respecto a esta categoría se destaca el evidente papel que la universidad ha tenido en el proceso de empoderamiento de las participantes. En este se observó que las estudiantes hablan de asignaturas específicas de su plan de estudios que les permiten desarrollar aún más la perspectiva de género.

Cielo: Gracias a la uni, mi perspectiva cambió; de vivir en un pueblo en 2017 no se hablaba de muchas cosas. Ya en las materias y con las y los profes y criterios del movimiento feminista fue un cambio total. Se vieron muchos temas que no estaban bien y que se deben romper, pero culturalmente no se tenía. La convivencia con personas con estos criterios, el *tendedero*, alzar la voz; el trabajo en el Laboratorio de Estrategias para el cambio social con las maestras Débora y Maru, un tiempo, la materia de Género y comunicación fue un *boom* en mi mente para cambiar todo lo que yo pensaba. Agradezco a la página de la UNACH, al CESU y a la Defensoría que han sido de gran ayuda.

Júpiter: Sabemos que todo es un mensaje, que todo comunica y nosotras por estudiar comunicación nos fijamos más, tenemos algunas competencias para saber usar las herramientas y hacer mensajes más eficaces en las redes sociales.

Luna: La Universidad es un rompe antes y un después. Puedo decir que la universidad nos politizó.

Materias como la de Género y comunicación y la de Comunicación para el desarrollo nos ayudan a hacer comunidad. Otras materias como Locución, o Producción audiovisual que nos ayudan a saber que algo que esté bien iluminado va a tener más impacto. Por ejemplo, yo me dedico a la fotografía y entiendo que no sólo se trata de la estética sino de darle sentido a mi mensaje. Mis contenidos son efectivos, pero también son atractivos visualmente.

Sol: Las materias de género claramente me cambian la vida, estas materias marcaron un antes y un después para mí en la universidad. Yo traía una carga y en mi imaginario colectivo no tenía esa perspectiva de género que tengo ahora.

Cuando llevé la materia de Producción audiovisual, yo, otra vez la revoltosa, les dije a mis compañeras de equipo que no podíamos seguir haciendo una historia de ficción que tenía más que ver con el mundo del espectáculo, en ese momento acaba de suceder un feminicidio y como venía de Noruega, una cultura donde nadie va a agredir a las mujeres, entonces hicimos un documental en el que entrevistamos a las madres que perdieron a sus hijas, hablamos varios casos, grabamos en Tapachula y en Tuxtla; denunciemos cómo las autoridades no favorecían la justicia y descubrimos todas las barreras que tenemos las mujeres. Esto me dio empatía y fue un cambio radical el poder hacer algo para visibilizar esta desigualdad.

La materia de Comunicación para el desarrollo también nos ayudó mucho para aprender a empatizar con los movimientos sociales y aprender a trabajar en colectivo, trabajo de campo no sólo en la comunidad sino por la comunidad.

En la categoría llamada Uso de redes sociales y otras Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación para la equidad de género se identificaron datos de las redes sociales y propósitos para que ellas los utilizan tal y como se muestra en la tabla.

DATOS DE LAS ESTUDIANTES PARTICIPANTES
DEL FOCUS GROUP

NOMBRE	EDAD/ SEMESTRE	REDES O TIC QUE USA	PARA QUÉ LAS USA
JÚPITER	21 años / 6° semestre	Facebook Instagram	Para informarse y saber qué pasa
SOL	24 años 9° semestre	Facebook Instagram Twitter Tik Tok	Para informarme y empoderarme Para compartir, transformar, fomentar, concientizar
LUNA	24 años 9° semestre	Tic tecnopolítica aplicada a las redes Facebook Instagram Tik tok Twitter	Comunicarme Interactuar Experimentar usando varios formatos Para hacer tecnopolítica
ESTRELLA	24 años 9° semestre	Facebook Instagram Twitter WhatsApp Telegram	Para informarse Para entrar en comunicación con amigos
CIELO	23 años 9° semestre	Instagram Facebook Twitter Tik Tok	Para Informarme Para seguir figuras públicas Como entretenimiento

Discusión

De acuerdo al estudio realizado, es importante recalcar el papel fundamental que juega la universidad para la construcción de ciudadanía y el empoderamiento de las personas para lograr el desarrollo de las comunidades en las que habitan. Después de analizar las respuestas de las participantes, se puede confirmar que éstas consideran que su paso por la universidad ha sido determinante no sólo en su formación profesional sino en su crecimiento personal, como lo aseveran al señalar que los grupos de mujeres con los que conviven por medio de las redes sociales son *sanadores* y que resultan una hermandad a la que acuden al tener coincidencias para alcanzar su

desarrollo personal de forma integral.

Por otro lado, las participantes también consideraron que es responsabilidad de la universidad coadyuvar en la implementación de políticas públicas y nuevas herramientas que abonen a la equidad de género, mientras que las nuevas asignaturas que se han incorporado al plan de estudios no deben dejar de impartirse y deben aplicarse desde la transversalidad en un trabajo conjunto entre universidad y sociedad.

Su paso por la universidad les ayudó a conocer conceptos, teorías y su aplicación en donde reconocieron las formas de la violencia intrínseca al siste-

ma patriarcal e hicieron conciencia de la necesidad de su participación activa para luchar por la equidad de género.

Con este trabajo pudimos confirmar cómo la educación superior influye en la construcción de ciudadanía para la vida, cuya implicación va más allá de lo individual, permeando lo colectivo, lo que favorece el desarrollo comunitario, como lo dijo (Díaz Domínguez y Alemán, 2008 citados por Fausto *et al*, 2018).

Conclusiones

A partir de lo referido por UNESCO (2022) las mujeres y las niñas deben tener los mismos derechos y las mismas oportunidades, y deben poder llevar una vida libre de violencia y discriminación. La igualdad y el empoderamiento de las mujeres es uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, y también es un elemento esencial de todas las dimensiones del desarrollo inclusivo y sostenible. En resumen, todos los ODS dependen de que se logre el Objetivo 5. *Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas* (párr. 1) lo cual se confirma ya que se observó que las universitarias participantes en la investigación usan la tecnología para luchar contra las desigualdades, por medio de sus redes sociales.

Aunque no todas se identifican con el concepto de empoderamiento, es claro que su paso por la universidad les ha dado acceso a herramientas, conceptos y prácticas que las prepara para incidir en sus comunidades en la búsqueda de relaciones más equitativas y justas y en el que los géneros tengan igualdad de oportunidades, como lo señala Jiménez (2016).

También se constató, cómo en el uso de las herramientas digitales, las estudiantes universitarias han adquirido suficientes competencias que les permiten hacer uso adecuado de cada una de las redes sociales, como Instagram, Facebook, Twitter, Tik Tok, Instagram, WhatsApp y Telegram, de acuerdo a sus requerimientos, según lo señalado por Marín-Díaz y Cabero-Almenara (2019), citados por González, M. y otros (2020).

Como resultado de nuestro análisis se propone que otra perspectiva de la investigación en el

uso de las tecnologías para el empoderamiento y la participación de las mujeres universitarias podría ser la realización de un análisis de contenido de los mensajes que comparten en sus redes sociales con el objetivo de complementar este trabajo.

Referencias

ANUIES (2020-2021). Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado V.1.1. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Burkle, M. (2005); Tecnologías y brecha de género: integrando las tecnologías de información al desarrollo económico y social de las mujeres Global Media Journal, vol. 2, núm. 3, primavera; p. o Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/687/68720302.pdf>

Batliwala, S., Kabeer, N., Riger, S., Rowlands, J., Schuler, M., Stromquist,N., Longwe, S., Clarke Asociados,R., Wieringa, S., Young, K. y León, M. (Coords). Poder y Empoderamiento de las Mujeres (1997). Tercer Mundo S.A., Fondo Documentación Mujer y Género, Género Mujer y Desarrollo. Primera Edición.

De Dios-Escalante, (2013) D. Tesis: Las tecnologías del empoderamiento y la participación (tep) en la educación superior y el docente como agente educativo; una experiencia académica con las redes sociales (Facebook). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Recuperado de: <https://repositorioinstitucional.uaslp.mx/xmlui/handle/i/3192>.

Delgado, W (2020), Tesis: La competencia digital del profesorado y el empoderamiento digital a estudiantes. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/344433143_La_Competencia_digital_d_el_profesorado_y_empoderamiento_digital_a_estudiantes_estudio_de_caso_de_asignaturas_semipresenciales.

EDUTIH (2021). Comunicado de prensa núm. 352/21 22 de junio de 2021. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/>

OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf

Escobar J. y Bonilla F. Grupos Focales: Una Guía Conceptual y Metodológica. Universidad El Bosque. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología (Vol. 9, No. 1, 51-67). Recuperado de: [http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)

Espinoza-Portilla E, y Linares-Cabrera VJ. El rol de las redes sociales y el empoderamiento de las mujeres en medicina. *Rev Peru Med Exp Salud Pública.* 2019;36(2):136-41. Recuperado de: <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.371.5092>. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342020000100136.

Fausto (2018); La Educación como vía de empoderamiento laboral y social de la juventud universitaria en México. Ediciones Complutense; ISSN: 1885-8031; REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos ISSN: 1885-8031 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5209/REVE.61937>

Federación de Mujeres Jóvenes (2018), Guía de recursos para #Mujeres Tecnológicas. Recuperado de: <https://mujeresjovenes.org/wp-content/uploads/2018/12/Guia-de-Recursos-Mujeres-Tecnologicas-1.pdf>

Fernández, G., Tarabini, N., y Lell, A. (2018, diciembre 5). El tránsito de las tecnologías de la información a las tecnologías del empoderamiento y la participación en las aulas universitarias. *Tecnología, Diseño e Innovación*, 4(1). Recuperado de: <https://www.unae.edu.py/ojs/index.php/facat/article/view/99>

Garibello Liberato, B. S. (2018). Bases para comprender la diversidad de género y la diversidad sexual. *Funlam Journal of Students' Research.*

González, M., Ojeda, M., Pinos, P. (2020). Desafío del Siglo XXI en la educación: dando saltos del TIC-TAC al TEP. *Revista Científica*, 5(18), 323-344, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.17.323-344>.

Gradaílle Pernas, Rita; Marí Ytarte, Rosa; y Caballo Villar, M. Belén (2015). “La igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres: desafíos del milenio en clave educativa y social”. *Educación Social.*

Revista d'Intervenció Socioeducativa, 61, p. 41-57.

González-Palencia, R. et al (2016). La brecha de género en la educación tecnológica en Página abierta Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Río de Janeiro, v.24, n. 92. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tkRCyHQ6dny5vfWKF8Z74XQ/?format=p>

Granados, J. et al (2014); Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y el conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI, *MedsSur*, vol. 12, núm 1, abril de 2014; Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos, Cuba. pp. 289-294

Gutiérrez, M. Reyes J. y López C. (2015); Tecnologías y empoderamiento social en México. Área de investigación: Entorno de las Organizaciones, en el XX Congreso de Contaduría, Administración e Informática, UNAM, octubre 7, 8 y 9, 2015.

Hernández-Sampieri, et al (2010). Metodología de la Investigación. (quinta edición). McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

ICATECH “Sororidad, el valor de la empatía entre las mujeres” Febrero 17 de 2021. Recuperado de: <http://www.icatech.edu.mx/sororidad-el-valor-de-la-empatia-entre-las-mujeres/>

Jiménez, I. et al (2017); Dimensiones del empoderamiento digital el currículo para el sector universitario; *Formación Universitaria*; Vol. 10; núm 4.

Lagarde, M. (1996). El género, fragmento literal: La perspectiva de género, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. hora y HORAS, España 1996, pp 13-38.

Latorre I. et al., (2018); Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual; Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. León, M, Schuler, M, Riger, S, Stromquist, N, Young, K, Kabeer, N, Wieringa, S, Batliwala, S y Rowlands, J. (1997). Poder y empoderamiento de las mujeres. Tercer Mundo Editores - Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://mujeresforjadorasdesarrollo.files.wordpress.com/2013/11/m-le-c3b3n-versic3b3n-final-nov-10-2013.pdf>

Linarez, G (2016). El empoderamiento ciudadano del siglo XXI y las TIC. Recuperado de: <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/560>

López, P. “Nace red de inclusión, igualdad e incidencia” en Gaceta UNAM, abril 2021. Recuperado de: <https://www.gaceta.unam.mx/nace-red-de-inclusion-igualdad-e-incidencia/>

Martínez-Cerda, M (2014); Percepción de Autoeficacia y empoderamiento como competencias. Profesionales de mujeres estudiantes universitarias: Un primer acercamiento.

Menéndez, M (2012) Cultura digital genérica: usos y consumos de las mujeres. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, n.91 (Abril-Junio), p.45-52

Neiman Guillermo, Quaranta Gernán, Vasilachi I (Coords), (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. Biblioteca de Educación. Herramientas universitarias (Primera Edición - pág. 213). ISBN eBook: 978-84-9784-374-4

Ochman-Ikanowicz, M. (2016). Políticas sociales y empoderamiento de las mujeres. Una promesa incumplida. *Estudios Políticos*, 48, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 32-51.10.17533/udea.espo.n48a03. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/23743>

ONU Mujeres. Objetivos para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

ONU Mujeres. Igualdad de género Recuperado de: <https://www.un.org/es/global-issues/gender-equality#:~:text=La%20igualdad%20de%20g%C3%A9nero%2C%20adem%C3%A1s,productividad%20y%20el%20crecimiento%20econ%C3%B3mico>.

ONU Mujeres. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Recuperado de <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-5-gender-equality>

Peña, P. (2019): Empoderamiento y discurso femenino: el caso de la Reina Letizia de España. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 25 (2), 1031-1043 Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/64823/4564456551632>

Pérez-Manríquez (2017) D. Tesis: Un estudio de las subjetivaciones políticas en mujeres ciberfeministas en México. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la UNICACH Recuperado de: <https://repositorio.cesmecha.mx/bitstream/handle/11595/936/TESIS%20LISSETH%20P%C3%89REZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Programa Contra la Violencia, la Violencia de Género, Acoso, Hostigamiento, Discriminación de la Unach. Universidad Autónoma de Chiapas. Recuperado de: <https://www.unach.mx/component/k2/programa-contra-la-violencia-violencia-de-genero-acoso-hostigamiento-y-discriminacion-de-la-unach-y-protocolo-de-actuacion>

Rebollo-Catalán, A. Mayor-Buzon, V. y García-Pérez, R. (2017). Competencias digitales de las mujeres en el uso de las redes sociales virtuales: diferencias según perfil laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 427-444. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.270881>. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/270881>

Sánchez, E (2008). Las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) desde una Perspectiva Social. *Revista Educare Vol. XII, N° Extraordinario*, 155-162. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.12-Ext.13>.

Universidad Autónoma de Chiapas; La Unach en números. Recuperado de <https://www.unach.mx/acerca-de/numeralia>; 4 de septiembre de 2022.

Zabalgoitia, M. (2020). Género, equidad y violencia en tiempos de COVID-19: ¿Dónde quedan la educación y la universidad? *IISUE (2020)*, Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM. (pp. 174-182).

Recibido el 29 de agosto de 2024; aceptado el 1 de noviembre de 2024.

CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL Y CREACIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS DIGITALES

*Conceptual Construction and Creation of Concept Maps
in Pedagogy Students through Digital Tools*

KARLA SELENE ESTRADA ALCÁZAR
karlaestrada@uninnova.mx
AHABAE LUGO LÓPEZ
ahabaell@uninnova.mx

Resumen

El presente estudio presenta los resultados de una investigación acerca de la construcción conceptual a través de mapas conceptuales utilizando herramientas digitales por parte de estudiantes de licenciatura en Pedagogía. Para lo cual se empleó un enfoque mixto, a través de una encuesta aplicada a ciento quince estudiantes, complementada con nueve entrevistas para obtener una comprensión más profunda. Los resultados revelaron que los estudiantes mostraron una comprensión general de los mapas conceptuales, aunque surgieron diferencias en la percepción y el uso de herramientas digitales. Las entrevistas realizadas proporcionaron información relevante acerca del proceso de conceptualización, así como las preferencias y desafíos individuales en realización de mapas conceptuales y los beneficios que aprecian acerca de las herramientas educativas. Este estudio contribuye a la comprensión de cómo los estudiantes de pedagogía perciben y utilizan los mapas conceptuales, los diferentes procesos que intervienen para la conceptualización, así como los posibles usos de softwares especializados.

Palabras clave: Conceptualización, mapas mentales, herramientas digitales, construcción del conocimiento.

Abstract

The present study presents the results of a research about conceptual construction through concept maps using digital tools by undergraduate students in Pedagogy. For which a mixed approach was used, through a survey applied to one hundred and fifteen students, complemented with nine interviews to obtain a deeper understanding. The results revealed that students showed a general understanding of concept maps, although differences emerged in the perception and use of digital tools. The interviews provided relevant information about the conceptualization process, as well as individual preferences and challenges in creating concept maps and the benefits they appreciate about educational tools. This study contributes to the understanding of how pedagogy students perceive and use concept maps, the

different processes involved in conceptualization, as well as the possible uses of specialized software.

Keywords: Conceptualization, mind maps, educational software, knowledge construction.

INTRODUCCIÓN

El ser humano posee la capacidad de realizar operaciones mentales básicas como la observación, descripción, comparación, clasificación, e integradoras como el análisis, síntesis, conceptualización y evaluación a partir de las cuales procesa la información sensorial que capta de la realidad que le rodea, para construir esquemas mentales y conocimientos.

En el nivel universitario se espera que el vocabulario personal pase a un vocabulario técnico científico propio de la licenciatura en la que el estudiante se esté formando, pues esto permite referirse a los aspectos y ámbitos específicos propios de la profesión en el campo laboral. Para ello es importante que el estudiante haya aprendido a conceptualizar adecuadamente tanto conceptos básicos como complejos, a partir del uso de esquemas conceptuales y estrategias de aprendizaje que le permitan procesar información y construir sus propios conocimientos.

En el ámbito escolar son pocos los espacios o actividades encaminadas a desarrollar o fortalecer competencias digitales y los procesos superiores del pensamiento que muchas veces se requieren en el abordaje de los contenidos, búsqueda de información, así como de la elaboración de evidencias de aprendizaje. Así mismo se aprecia falta de formación que ayude al estudiante a seleccionar y procesar mejor la información que obtiene de la web para poder extraer los conceptos e ideas básicas que le permitan expresar su comprensión y la construcción de sus conceptos e ideas propias.

Hoy en día existen herramientas digitales que contribuyen al desarrollo de la conceptualización y el procesamiento de información. El campo de la Tecnología Educativa ha generado herramientas específicas que permiten la elaboración de mapas conceptuales de forma digital, tales como Cmap Tools, creado por el mismo autor de los mapas conceptuales Joseph Novak; así como Canva, Lucidchart, Crea-

tely, entre otras herramientas; sin embargo, en pocas ocasiones se capacita al estudiante tanto para la elaboración de los mapas así como en el uso de estas aplicaciones.

Al tomar conciencia del contexto actual en el que vivimos, reconocemos la complejidad, la transición y los grandes cambios que el desarrollo tecnológico actual ha traído a la vida cotidiana, como personas y como sociedad. Específicamente las tecnologías de información y comunicación, desde las cuales se ha hecho posible la generación, divulgación y difusión de información en forma masiva.

Esto significa que los docentes y las instituciones educativas deben hacer un replanteamiento acerca de las implicaciones que estas tecnologías tienen en la sociedad y los retos que ello impone a los modelos educativos vigentes, para que preparen a los estudiantes en el ejercicio de sus capacidades en las diversas situaciones que impone el contexto actual.

Lo anterior da pauta al objetivo de esta investigación que busca identificar el proceso de construcción conceptual mediante la estrategia de mapas conceptuales utilizando herramientas digitales en la formación profesional de estudiantes de Pedagogía. Lo anterior, tomando como base el hecho de que dicho proceso les permite ser capaces de construir sus propios conocimientos y aplicarlos en su formación y su próxima práctica profesional, a fin de que puedan ser partícipes de la sociedad del conocimiento.

Procesos superiores del pensamiento

Desde edad temprana el ser humano comienza a hacer uso de sus capacidades mentales, con las cuales va aprehendiendo el mundo que le rodea, “Vygotsky , desde su teoría sociocultural, diferenció las funciones psíquicas naturales de aquellas que denominó superiores o culturales, cuyo desarrollo está ligado internamente con el desarrollo de la actividad simbólica del niño” (Shuare, 2017, p.118), es decir pasa de sus capacidades innatas o elementales a las aprendidas o superiores y determinadas por su contexto cultural; en cuya formación juega un papel determinante el sistema de signos, y en particular, el lenguaje, entendido como “un sistema de signos

elaborado a lo largo del desarrollo histórico de la sociedad y transmitido culturalmente” (Shuare, 2017, p.118).

El lenguaje le permite al ser humano denominar a los objetos y situaciones del mundo, le permite la interacción con los demás; “el signo actúa inicialmente en la conducta del niño como medio de relación social, como función intersíquica; posteriormente se convierte en medio de dominio del comportamiento propio, trasladando la relación social al plano interno de la persona” (Vygotsky, 1984, p 28). En este proceso aparece un tema importante, el de la formación de los conceptos, según Vygotsky (1995, citado por Andrade et al, 2011) “la formación de conceptos tiene como característica ser un proceso creativo, donde la actividad y la palabra son igual de importantes, ya que el lenguaje es un medio que luego se convierte en símbolo de concepto”; (p. 160).

Los conceptos son el resultado de la actividad cognitiva continua de la persona y expresan su comprensión del mundo; se consideran “una creación intelectual que define o describe una idea o una práctica contextualizada en un marco de conocimiento previo. Representación inicial de una porción de la realidad o de una creación mental misma que concibe su significado a través de la expresión en palabras o secuencias lingüísticas” (Perrone y Propper, 2007, p. 102, citadas por Peñalba, Secho y Tosti, 2021, p. 3).

El desarrollo de la capacidad cognitiva de la persona se apoya en la apropiación del lenguaje oral y escrito el cual le permite comprender y expresar el mundo que le rodea; con ello puede avanzar el paso de procesos cognitivos simples a complejos, lo cual no ocurre de manera lineal, natural o sencilla pues requiere de acciones más intencionadas que apoyen a la persona en su proceso de construcción de conocimientos y ampliación de su lenguaje. En este marco se incorpora el proceso educativo formal que continúa motivando el desarrollo de la capacidad cognitiva y la construcción de conocimientos mediante acciones de enseñanza y aprendizaje.

Proceso de conceptualización en el ámbito escolar El desarrollo paralelo y correlacional del pensamiento y el lenguaje le van permitiendo al ser humano

avanzar en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores o capacidades superiores del pensamiento las cuales “constituyen nuevos sistemas psicológicos que incluyen las elementales, las que comienzan a actuar según nuevas leyes” (Shuare, 2017, p.119). El ser humano entonces desarrolla la capacidad de construir no sólo conceptos básicos, sino también conceptos complejos que va incorporando a su acervo mental personal, desde el cual organiza al mundo que percibe y con el cual interactúa socialmente.

El papel de la escuela es esencial pues a través de las actividades educativas el alumno pone en práctica su construcción conceptual mediante la comunicación, argumentación y la producción verbal y escrita en torno a los contenidos de aprendizaje.

En este proceso, Castillo y Cabral-Rosetti (2020) consideran que “habría que descubrir los significados que poseen previamente los estudiantes en torno a una palabra, identificar si esa palabra se ha convertido en concepto (sea éste correcto o incorrecto de acuerdo con sus significantes) y las proposiciones que ha formado al respecto, pues la posibilidad de relacionar nuevos conceptos e ideas en su estructura mental dependerá su asociación y posterior significación” (p. 4), en este sentido es importante aclarar que el concepto es la unidad formada de una a tres palabras para referirse a un objeto, situación o fenómeno de la realidad; su construcción es mental, ya que debe realizarse procesos de análisis, comprensión y síntesis de información que determinen su denominación; al conectar diferentes conceptos referentes a un tema es posible llegar a la formación de proposiciones, es decir, oraciones en las que se afirma y explica los rasgos esenciales de los objetos a los que se refiere dicho tema.

La construcción conceptual, y posterior expresión en esquemas o estructuras complejas, como los mapas conceptuales requiere que los estudiantes posean nociones básicas y buena comprensión lectora para realizar una construcción adecuada. Los docentes deben realizar un diagnóstico de las nociones previas y el avance cognitivo que poseen los estudiantes para ubicar mejor el proceso educativo y fortalecer las estrategias cognitivas a fin de que puedan lograr aprendizajes significativos.

trevistas, se definió que la manera de referirse a los sujetos de investigación en el presente documento con la siguiente nomenclatura E1_p1 que significa lo siguiente:

E (entrevistado o entrevistada)1 (número) de

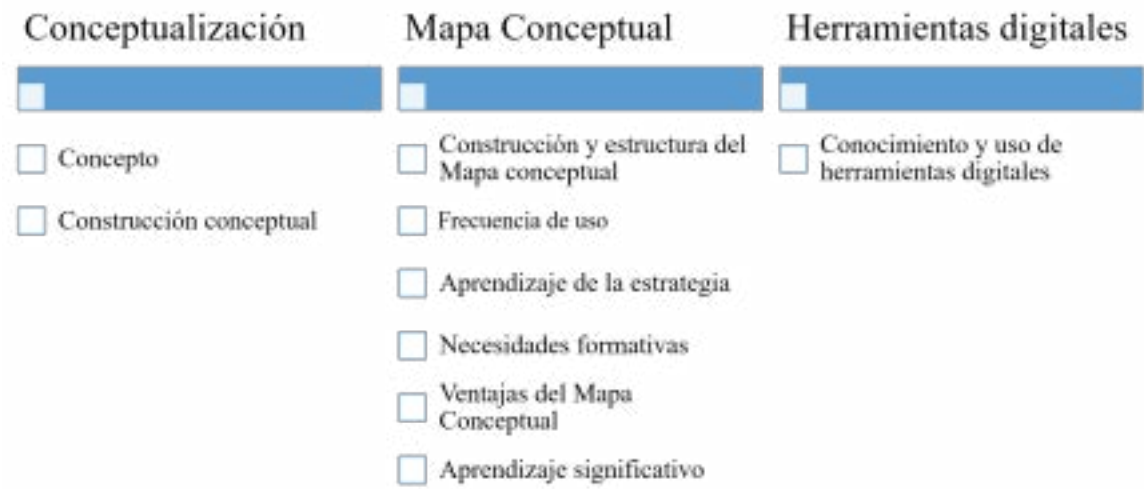
_p (pregunta) 1(número de

entrevista.

pregunta)

La información se desglosó en subcategorías gramaticales, las cuales se presentan en la figura siguiente:

Figura 2
Subcategorías gramaticales



Nota. Elaboración propia (2024).

Resultados de la categoría “Conceptualización”

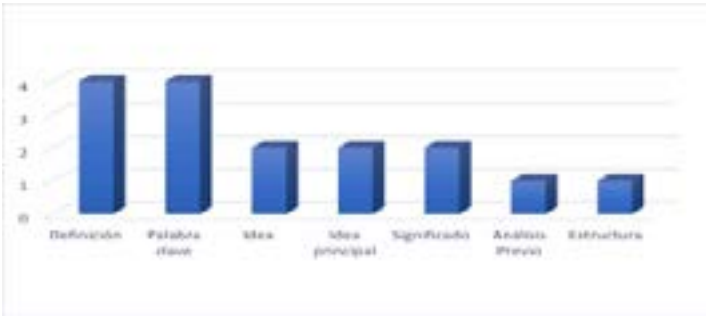
El instrumento utilizado para obtener información relacionada al proceso de conceptualización fue la entrevista, la cual permitió obtener la percepción y la experiencia de los estudiantes de Pedagogía para construir conceptos. Se aprecian varias subcategorías de análisis, entre ellas destacan: concepto y construcción conceptual.

En la primera subcategoría denominada “Concepto”, se pueden identificar varias palabras y elementos que los estudiantes utilizan para definir qué es un concepto. Según los estudiantes un con-

cepto es definido mayoritariamente como una definición o idea sobre algo. Utilizan diferentes términos para describirlo, tales como: una definición, una idea, una palabra clave, una idea principal, un significado, un análisis previo o una estructura.

Los entrevistados describen el concepto como una idea principal, E2_P1 “Un concepto son ideas principales sobre algún tema a detallar, ya sea definiéndolo por características, beneficios, ventajas o desventajas que pueda tener dicho tema”; también lo refieren como una definición, E2_P1: “Concepto es definición de algún término”. Smith y Medin (1981) indican que el término concepto se suele emplear

Figura 3
Frecuencia de repetición de palabras de la categoría “Concepto”.



Nota. Elaboración propia (2024).

para significar tanto la taxonomización de las cosas en el mundo, como las relaciones existentes entre las clases resultantes de esa agrupación , citado por Bermejo (1986, p. 25).

Por su parte Sigel (1983) considera que «un concepto se refiere generalmente a una etiqueta verbal o a un conjunto de acciones que organizan una serie de ítems diversos dentro de un todo coherente” citado por Bermejo, (1986, p.26). Con ello se puede entender que, al revisar los textos escolares, los estudiantes suelen tratar de identificar aquellas palabras relevantes o continuamente presentes en dichos textos; palabras que trasladan como conceptos que formarán parte de sus mapas conceptuales.

En la subcategoría de cómo se construye el concepto, denominada “construcción conceptual” los estudiantes mencionan algunos elementos en común. En primera instancia lo relacionado a la lectura y análisis previo. Los estudiantes mencionan la importancia de realizar una lectura cuidadosa y un análisis previo del texto o tema para identificar y construir los conceptos:

E4_P2 “Principalmente leer, en dado caso la lectura y mediante la información que recabé de la lectura construir este concepto podría ser mediante una palabra o algo que después para mí tenga cierto significado que de alguna forma me dé información para el futuro”.

Según la figura 4 los estudiantes indican que la construcción conceptual implica seguir una serie de pasos que comienzan con la lectura del texto,

aplicación del subrayado, identificación de palabras clave y selección propia de palabras que englobarán ideas principales, pero que simplifican la expresión en el mapa conceptual. P3_E6 menciona su proceso

Figura 4
Descripción del proceso de conceptualización

Definición de concepto:	Simplificación de un tema para explicarlo Definición de un término Palabra clave que resume una idea
Elementos de un concepto:	Ideas principales sobre un tema Palabras descriptivas o claves Estructurado de lo más importante a lo menos importante
Proceso de construir un concepto:	Lectura y subrayado de ideas principales Análisis de palabras y comparación de sinónimos/antónimos Utilización de palabras clave con significado personal

Nota. Elaboración propia (2024).

para categorizar “Para armar mis conceptos sigo, primero buscarle, si es definir alguna palabra primero buscarle como la raíz de dónde puede venir esa palabra o ya teniendo esa raíz de dónde viene, pienso en dónde se pudiera usar, para qué se pudiera usar y con base a eso armo mi concepto.”

En este sentido, Bermejo (1986) cita a Scholnick (1983) considera que el sistema educativo coadyuva a que el estudiante avance en el proceso de construcción conceptual hacia la construcción de diversos tipos de categorías, y en consecuencia diversas estructuras internas conceptuales, según los diferentes niveles de abstracción en que puede actuar el sujeto categorizante. Construir un concepto no se limita a conocer la definición formal de éste y algunos ejemplos prototípicos, incluye también razonar articulando la información proveniente de muchas experiencias de diferente naturaleza, todas encaminadas a ampliar la imagen conceptual para ponerla en consonancia con la definición formal.

Lo expresado anteriormente muestra la necesidad de indagar sobre las acciones cognitivas que los estudiantes realizan, para así identificar el nivel de razonamiento en el que se hallan cuando se enfrentan a la tarea de conceptualizar y proponerles tareas que les permitan acceder a estadios superiores.

Resultados de la categoría “Mapas conceptuales”

En la categoría de Mapas Conceptuales, se destacan las respuestas más frecuentes obtenidas en la encuesta aplicada, presentando únicamente aquellas con mayor porcentaje de respuesta, las cuales se presentan en la siguiente tabla:

Los resultados obtenidos en la encuesta acerca de la realización de los mapas conceptuales muestran que la mayoría de los estudiantes los utilizan con una frecuencia muy alta en sus estudios, los consideran efectivos para expresar y explicar información importante de un tema por aprender, pues les permite la organización y estructuración visual de la información; sin embargo encuentran cierta dificultad al tratar de definir los conceptos ideales, establecer las relaciones pertinentes entre conceptos y la

estructura general que darán a su mapa conceptual, pero logran realizar una construcción organizada o lógica que permite explicar determinados temas.

En cuanto a la elaboración de los mapas mencionan que identificar conceptos clave es el aspecto más importante, posteriormente en cuanto a la forma de conectar los conceptos, las flechas direccionales son el método preferido por los estudiantes y para evaluar la efectividad de un mapa conceptual, la mayoría de los estudiantes mencionó que prefieren revisarlo y modificarlo según sea necesario.

De igual manera los estudiantes calificaron de manera positiva la efectividad de los mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje, destacando su utilidad en la organización del contenido académico. Así mismo consideran que para reforzar la

mejora en la elaboración es importante aprender a sintetizar más la información.

Adicionalmente, consideran al mapa conceptual como una buena estrategia para aprender, pero manifiestan cierto desconocimiento de todos los componentes básicos del mapa conceptual, por lo que omiten aquellos que les generan dificultad o mayor elaboración, como es el caso de las palabras de enlace, las cuales omiten generalmente.

Con relación a la información cualitativa obtenida en las entrevistas realizadas, se aprecian las siguientes seis subcategorías: construcción y estructura del Mapa conceptual, Frecuencia de uso, Aprendizaje de la estrategia, Necesidades formativas, Ventajas del Mapa Conceptual y Aprendizaje significativo. En relación a la subcategoría “Construcción y estructura del mapa conceptual” los estudiantes refieren seguir una serie de pasos que se aprecian en la siguiente figura: En primer lugar, se realiza una Lectura E9_P4: “Primero, realizo la lectura y hago un análisis de cuáles son los conceptos que puedo utilizar. Los conceptos centrales que puedo utilizar para hacer el mapa.” En cuanto a selección de conceptos clave se aprecia lo siguiente:

E3_P5: Pues, bueno, en lo personal utilizo la técnica del subrayado, porque me ayuda a abrir un poquito más mi panorama cuando se trata de seleccionar el contenido. Esto

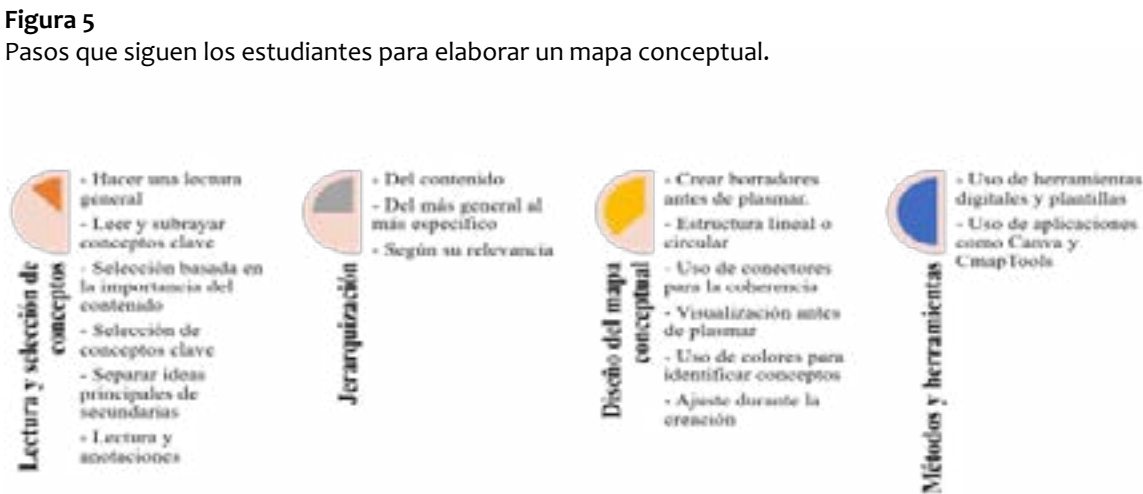
me permite también, pues, ver cuáles pueden ser mis ideas principales, las ideas secundarias, y por lo consiguiente, pues tener los conceptos claves que voy a utilizar en mi mapa conceptual.”

Posteriormente separan ideas principales de secundarias: E2_P5 “Pues brevemente leyendo, y de esa lectura, pues separar las ideas principales de las ideas secundarias, y de las ideas principales, seleccionar los conceptos que causen mayor impacto...”.

En cuanto al estructura del mapa se aprecia lo siguiente: E4_P10:

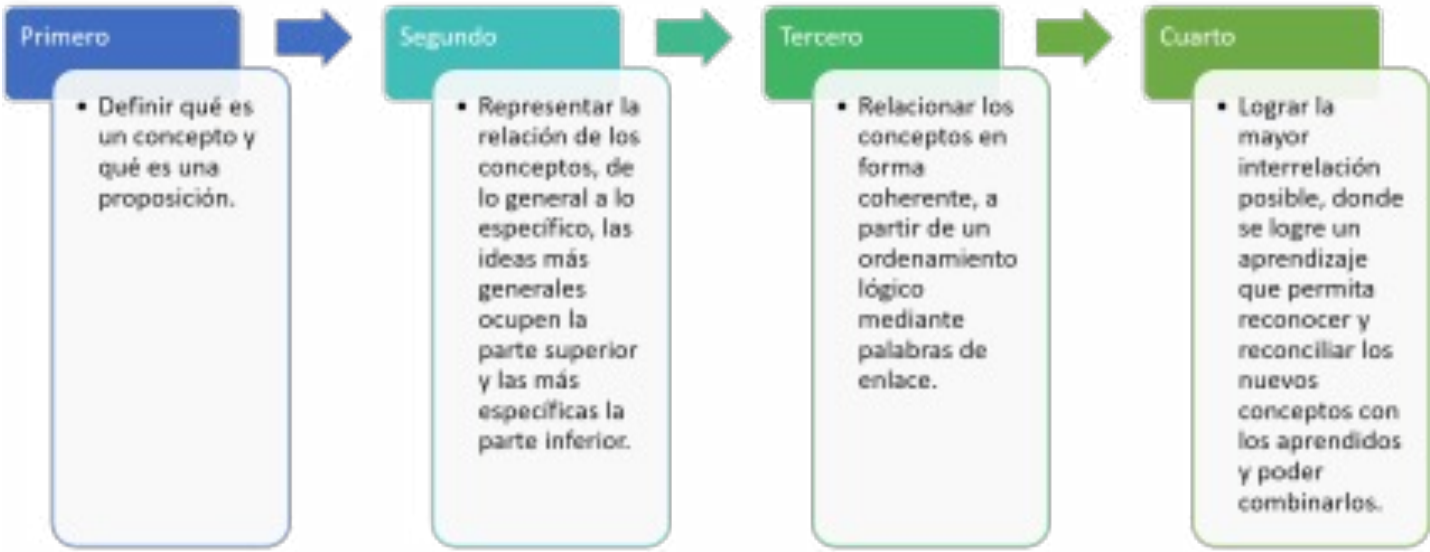
“El mapa conceptual primero lleva en el centro el título o el nombre del tema los conectores que va en cada concepto, por ejemplo en el concepto principal y los que van conectando los conceptos y la información que en mi caso yo hago lo más resumida posible y así en forma de círculo. Los voy armando por jerarquía”.

Con base en lo expresado anteriormente por parte de los estudiantes, podemos establecer una clara relación con lo expuesto por Ojeda et al (2007) quienes presentan los principios para la elaboración de mapas conceptuales, los cuales se aprecian en la figura siguiente:



Nota. Elaboración propia (2024).

Figura 6
Principios para elaborar mapas conceptuales.



42 Nota. Elaboración propia (2024).

Por otra parte, en la subcategoría de “Frecuencia de uso” se confirma como una actividad que realizan de manera frecuente. E3_P9 “Muy seguido, en toda la licenciatura pues siempre hemos trabajado con mapas conceptuales”, es decir es una de las estrategias más utilizadas en sus cursos teóricos para reportes de lectura, recurso para exposiciones de equipo y elaboración de tareas.

Respecto a la subcategoría “Aprendizaje de la estrategia”, es decir cómo aprendieron los estudiantes a realizar los mapas conceptuales este suele ser de manera intuitiva y a partir de breves explicaciones de algunos de los docentes. E6_P12:

“No recuerdo que me lo hayan explicado como tal, sólo me lo han pedido. Yo creo que la experiencia la fui agarrando pues haciéndolos y creo que me sirvió más cuando esos mismos mapas yo tenía que explicarlos o que me servían como apoyo de alguna exposición o algo así, ahí siento que agarran más sentido mis mapas conceptuales”.

En cuanto a la formación para la elaboración de los mapas conceptuales, los estudiantes expresa-

ron que no han sido formados específicamente en este tema, y que lo que saben hacer, lo han aprendido de manera empírica.

Además, se aprecia que tampoco han tenido una formación específica y dedicada sobre las herramientas que permiten su elaboración digital; y perfeccionan su elaboración gracias al uso continuo de las funciones que ofrecen las herramientas digitales.

En este sentido E5_P12:
Una maestra nos lo enseñó para después utilizarlo en todo el semestre que llevábamos su materia y pues para igual ir, porque ella notó que utilizábamos la mayoría Word, entonces para ir también dejando a un lado este programa y también irnos actualizando en lo que son estas herramientas digitales.

En la subcategoría de “Necesidades formativas”, se identificaron algunas áreas, por ejemplo, aprender la estructura correcta: E9_P13 “Aprender bien la estructura, porque hay veces que uno puede armar su propia estructura y no está como que acorde a las, no sé si le puede llamar reglas de cómo debe ser el mapa”; así como la importancia de conocer y aplicar correctamente los conectores: “Conocer un

poco más sobre los tipos de conectores, porque a veces se repiten mucho, porque tal vez sólo sabemos los mismos, entonces en mi caso sería eso.” Y por último la capacidad de seleccionar mejor las ideas principales y evitar información redundante: E2_P15 “Probablemente realizar una mejor selección de ideas más principales para no tener un mapa conceptual muy vasto de información y caer en ideas secundarias.”

En el caso de la subcategoría de “Ventajas del Mapa Conceptual” E4_P18 manifestó:

“Pues conforme para hacer un mapa son de mucha ayuda a la hora de estudiar y de exponer también son una gran herramienta que se puede utilizar para tener idea clara y concisa de lo que estás hablando en un tema y no usar eso de memorizarte el tema, sino que tener como que algo que te enseña por medio de conceptos”.

Se confirma nuevamente que el mapa conceptual como estrategia supone muchos beneficios; Vidal Ledo, M. (2007) refiere que “El mapa conceptual aparece como una herramienta de asociación, interrelación, discriminación, descripción y ejemplificación de contenidos, con un alto poder de visualización, permite organizar y expresar las ideas, comprender y clarificar conceptos, profundizar, procesar, organizar modelos y priorizar la información” (p. 1)

Particularmente en lo que se refiere a la subcategoría de “Aprendizaje significativo” se aprecia que al utilizar los mapas conceptuales se facilita la comprensión de la información y el aprendizaje, E1_P14 manifestó:

un mapa conceptual es como que una representación de toda una lectura, entonces los mapas conceptuales o cualquier mapa a mí me sirve mucho para organizar mis ideas y así tenerlo de una manera más clara, porque a pesar de que tú hagas un resumen, pues es muy tedioso leerlo todo en vez de un mapa pues que ya tiene organizado por ideas, conceptos y más si esos conceptos tú ya los entiendes y te puedes ir por ahí de mejor manera.

Ojeda Cabrera, A (2007) subraya la importancia del uso del mapa conceptual como estrategia para facilitar el aprendizaje significativo. “Existe consenso entre la comunidad pedagógica sobre el hecho de que la representación gráfica del conocimiento con la utilización de múltiples técnicas potencia el aprendizaje significativo. Una de las técnicas más utilizadas en los últimos años es, sin dudas, los mapas conceptuales (MC)” (p.2); lo anterior por la posibilidad que representan los mapas conceptuales de representar gráficamente los aspectos más importantes de un tema, facilitando su comprensión y retención por parte de los estudiantes.

Resultados de la categoría “Herramientas digitales”

Respecto a las herramientas digitales para elaborar mapas conceptuales, los estudiantes encuestados señalan principalmente usar Canva y Cmap Tools por encima de otras opciones, dada las facilidades de funciones, plantillas y gratuidad de dichas herramientas, como se observa en la figura siguiente:

Como resultado del avance y desarrollo tecnológico continuo, es común que los estudiantes exploren herramientas alternativas para la elaboración de mapas conceptuales y otros esquemas; al respecto, E5_P7 mencionó: “No solamente quedarme con esta herramienta digital, sino que conocer más herramientas digitales donde pueda yo realizar mapas conceptuales.”

Además, hay una creciente necesidad de capacitación, especialmente en el uso de herramientas como Cmap Tools; pues permite la elaboración del mapa conceptual pero también incluir enlaces a recursos web, alojamiento de archivos en la nube, y otras funciones dándole al estudiante la posibilidad de convertir el mapa conceptual en un hipertexto que profundice en aspectos del tema con inclusión de multimedia; con ello el estudiante puede aprovechar más el software y perfeccionar su construcción conceptual.

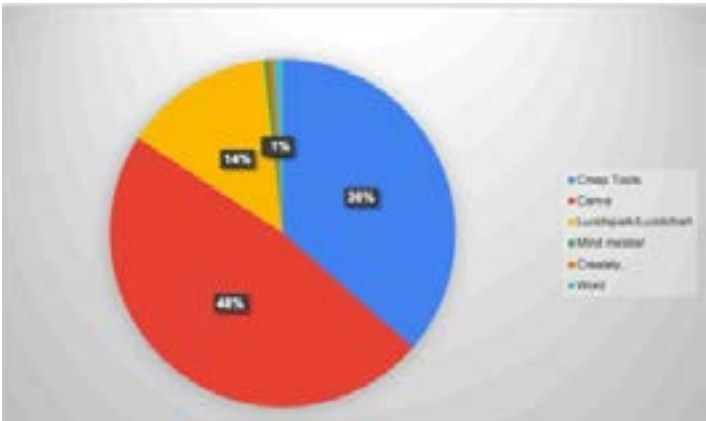
En este sentido, E4_P18 comparte que: “En el Cmap Tools no lo logré aprender bien, o sea sí lo utilicé en la escuela y de ahí ya nada más lo utilicé una vez. Esta declaración resalta la importancia de una formación adecuada para maximizar el uso de estas herramientas.

43

E1_P18 menciona que las herramientas digitales ofrecen recursos para elaborar los mapas conceptuales: “Si lo haces de manera rápida te da como que varias, como plantillas se puede decir, de flechas, símbolos o cualquier cosa para poder organizarlo de mejor manera, esa es la ventaja que da, que tiene varias comodidades”.

Así también, Aguilar (2015) expone que las

Figura 7
Herramientas digitales más frecuentes de uso para elaborar mapas conceptuales.



Nota. Elaboración propia (2024).

herramientas digitales permiten la incorporación de otros componentes tales como: video, ilustraciones, diagramas, voz y animación, así como imágenes generadas por computadora. Generalmente el autor crea ligas o links entre distintos medios: texto, gráficos, diagramas, fotografías, video, música, películas u otros medios. (p. 108). Lo anterior enriquece y hace más atractivo visualmente al mapa conceptual dando al estudiante de presentar una explicación más detallada del tema a que refiere su mapa conceptual.

Aunque las herramientas digitales ofrecen recursos útiles para la creación de mapas conceptuales, también presentan ciertas desventajas. **E3_P18** expone que: “Las desventajas podría ser que es con acceso a internet... Bueno, cuando intentaba utilizarla, pues obviamente tenía que estar conectada a la red”. Las herramientas digitales permiten además guardar una versión del archivo elaborado en la web o la denominada nube, lo que permite posteriores modificaciones o reconstrucciones de cada mapa conceptual elaborado y su resguardo para usos posteriores.

Esto refleja algunos desafíos asociados con el uso de herramientas en línea, tales como la necesidad de una conexión a internet, y las posibles dificultades para la colaboración. La única herramienta que permite el trabajo offline es Cmap Tools, ya que permite que pueda ser instalada directamente en la computadora, pero no permite la colaboración en línea con otros compañeros.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta última sección se presentan los resultados del estudio enfocados en tres categorías clave: conceptualización, mapas conceptuales y herramientas digitales para la elaboración de mapas conceptuales. La investigación se focalizó en comprender cómo los estudiantes de pedagogía construyen conceptos, la manera en que diseñan los mapas conceptuales y las herramientas digitales que emplean para facilitar este proceso.

En relación al proceso de la construcción conceptual, esta es una capacidad cognitiva que deben fortalecer los estudiantes para aprender significativamente los contenidos educativos de su carrera, sin embargo se atiende poco su realización adecuada o mejorar tal capacidad, por lo que al conceptualizar para elaborar las evidencias de aprendizaje solicitadas en sus cursos, es de manera medianamente cuidadosa y en ocasiones se apega poco a las operaciones básicas de la estrategia, elaborando sus mapas conceptuales como mejor consideran y según les permita explicar un tema; sin mayor retroalimentación por parte de los docentes respecto a la construcción conceptual que realizaron.

Este proceso de conceptualización requiere identificar palabras clave y desarrollar habilidades de categorización. Los estudiantes tienden a definir un concepto utilizando una variedad de términos y enfoques, tales como, idea principal, definición y palabra clave. Esta diversidad en la definición puede sugerir que la comprensión de un concepto es multifacética.

Los estudiantes reconocen al proceso de lectura como punto de partida esencial para conceptualizar y posterior elaboración de un mapa conceptual, es fundamental identificar la o las palabras que for-

marán el concepto y la comprensión de lo leído para determinar las definiciones de dichos conceptos; sin embargo no realizan un proceso cuidadoso y sistemático para construir sus conceptos ya que suelen tomar las palabras repetidas o relevantes de los textos, pues consideran que debe ser un proceso simple y rápido de explicación de un tema.

Es fundamental que los estudiantes sean capaces de identificar las ideas principales y posteriormente sintetizar mediante conceptos lo más relevante de un tema, ya que esto les permitirá organizar y simplificar la información de manera efectiva, mejorando así su comprensión y facilitando la posterior elaboración de los mapas conceptuales.

Los mapas conceptuales son una forma de representación escrita de un tema en particular, a partir de la conexión entre conceptos y bloques de conceptos unidos por criterios semánticos que otorgan significados a dichos conceptos y conjunto de ellos, para explicar jerárquicamente un tema específico; representan además la estructura cognitiva de los estudiantes y puede expresar el aprendizaje significativo que han logrado en torno a los contenidos educativos.

Los mapas conceptuales son utilizados con alta frecuencia por los estudiantes durante su formación universitaria, ya que es una de las estrategias que los docentes solicitan de manera continua en la licenciatura. Esta herramienta es considerada efectiva para el aprendizaje, aunque su uso requiere una formación cuidadosa para el desarrollo de habilidades específicas.

Los estudiantes reconocen la mayoría de los elementos básicos de un mapa conceptual, como: conceptos, nodos, conectores y el establecimiento de vínculos entre grupos de conceptos que den lugar a proposiciones o ideas explicativas, lo cual implica mayor dedicación en el proceso de construcción amplia del mapa conceptual, cuestión poco atendida por los estudiantes, quienes se enfocan principalmente en la elaboración de la evidencia lo más sencilla posible.

La mayoría de los estudiantes no aplica la técnica completa del mapa conceptual ya que se les dificulta determinar las palabras de enlace adecuadas y

suelen confundirlas con la denominación “conectores” (líneas o flechas que unen los conceptos); por ello utilizan más las herramientas digitales que no incluyen palabras de enlace para agilizar y simplificar el proceso de elaboración de los mapas conceptuales. Este desconocimiento u omisión puede limitar la efectividad de los mapas como herramienta para perfeccionar la construcción conceptual de los estudiantes y un mayor aprendizaje, por lo tanto se requiere atender la necesidad de una formación más completa de esta estrategia; es evidente que no han recibido capacitación o entrenamiento formal en la elaboración de mapas conceptuales, por lo que los realizan basándose en su conocimiento empírico y en su comprensión personal de cómo deben estructurarse.

En cuanto a las herramientas digitales, estas ayudan al estudiante en el cumplimiento de las tareas sin embargo omiten el proceso de perfeccionamiento de la capacidad de construir conceptos y por tanto la mejora de la capacidad de razonamiento, análisis y síntesis de los contenidos educativos expresados en los textos académicos que revisan en la carrera. Los estudiantes prefieren usar herramientas digitales gratuitas como Canva y Cmap Tools para elaborar mapas conceptuales debido a su accesibilidad y la variedad de funciones que ofrecen. Sin embargo, el uso de estas herramientas está limitado por la necesidad de una conexión a internet y la falta de formación específica.

Existe una creciente necesidad de formación en el uso de herramientas digitales para elaborar mapas conceptuales, ya que muchos estudiantes no logran aprovechar completamente las funcionalidades disponibles. Una capacitación adecuada podría mejorar la eficiencia y efectividad del proceso de construcción conceptual y por tanto la creación de mapas conceptuales.

A pesar de las ventajas que ofrecen las herramientas digitales su uso presenta desafíos como la dependencia de una conexión a internet y las dificultades para colaborar en tiempo real. Esto destaca la importancia de contar con opciones que permitan trabajar offline y faciliten la colaboración.

La mejora de la capacidad superior o compleja de construcción conceptual en los estudiantes de

Pedagogía es de esencial importancia pues de ello depende que logren más y mejores aprendizajes significativos, así como el dominio de los contenidos curriculares, que les permitan argumentar y fundamentar sus opiniones y propuestas de manera adecuada mediante la aplicación de un lenguaje pedagógico especializado y bien construido, lo cual es muy importante para su desempeño profesional; por ello la importancia de aplicar de manera pertinente la estrategia de los mapas conceptuales y en el marco del avance de la tecnología educativa, aprovechar las herramientas digitales que se han generado para la construcción del conocimiento.

Los docentes juegan un papel fundamental en el logro de estas capacidades por parte de los estudiantes, ya que pueden identificar y atender las necesidades formativas e implementar estrategias que apoyen el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, aprovechando los recursos tecnológicos actuales.

Es importante destacar que la presente investigación es un punto de partida para nuevas investigaciones que profundicen en la importancia de comprender mejor cómo construyen los estudiantes sus conocimientos, las condiciones óptimas para realizar mejor estos procesos de construcción y el potencial de las herramientas digitales para apoyar dicha tarea educativa.

Referencias

Aguilar Tamayo, M. F. (2015). Mapa conceptual, hipertexto, hipermedia y otros artefactos culturales para la construcción y comunicación del conocimiento. México: Bonilla-Artiga Editores.

Aldama-Lagos, D., García-Mendoza, B., Jaimez-González, C. R. (2007). Estudio Comparativo de Herramientas Digitales para la Creación de Mapas Mentales. LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN COMO PUENTE HACIA LA INNOVACIÓN-CELAYA 2023.

Andrade Lotero, L. A., et al. (2011). Manipulables físicos para la formación de conceptos artificiales en niños de 6 a 8 años de edad. En revista Itinerario Educativo • Año xxv, n.º 57 • 157-183 • Enero-junio de 2011.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280162#:~:text=Congresos-,Manipulables%20f%C3%ADsicos%20para%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20conceptos%20artificiales%20en%20ni%C3%B1os,a%C3%B1os%20de%20edad&text=Esta%20publicaci%C3%B3n%20hace%20parte%20de%20la%20digital%20pantalla%20t%C3%A1ctil>

Bermejo Fernández, V. (1986). La formación de conceptos. Revista española de pedagogía, 25-36. Castillo Adriana, Cabral-Rosetti Luis G. (2020). Del concepto a la conceptualización: una construcción significativa. En Latin-American Journal of Physics Education. Educ. Vol. 14, No. 3, Sept. 2020. ISSN 1870-9095.http://www.lajpe.org/sep20/14_3_01.pdf

Jaimes, K. y García, D. E. (julio-diciembre, 2013). El mapa conceptual y el uso del cmaptools, conceptualización de sus aspectos didácticos. Sinéctica, 41. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_el_mapa_conceptual_y_el_uso_del_cmaptools_conceptualizaci%C3%B3n_de_sus_aspectos_did%C3%A1cticos

Ojeda Cabrera, Angela, Díaz Cuéllar, Fe E., González Landrián, Lázara, Pinedo Melis, Patricia, Hernández Gener, Mary Esther. (2007). Los mapas conceptuales: una poderosa herramienta para el aprendizaje significativo. ACIMED, 15(5) Recuperado en 24 de agosto de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000500009&lng=es&tlng=es.

Peñalva., María Anahí, Cecho., Analía Cristina,

& Tosti., Sonia Beatriz. (2021). Conceptualizaciones en estudiantes universitarios. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 8(2), 100-111. Epub 01 de diciembre de 2021.<https://doi.org/10.29156/inter.8.2.1>

Shuare, M. O., (2017). As funções psíquicas superiores: as operações com os sistemas de signos e seu papel no desenvolvimento do psiquismo infantil. Psicologia Escolar e Educacional, 21(1), 117-123.

Stake, R. E (1986). La investigación con estudio de casos. Ediciones Morata: España. En https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/06/STAKE.InvestigacionEstudioCasos_prw-1.pdf

Vigotski, L. S. (1984). El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Em Obras en seis tomos (Tomo 6, pp. 15-90). Moscú: Editorial Pedagógica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282351997013>

Vidal Ledo, María, Febles Rodríguez, Pedro; Estrada Sentí, Vivian. (2007). Conceptual maps. Educación Médica Superior, 21(3) Recuperado en 22 de agosto de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000300011&lng=es&tlng=en.

Villamil-Moreira, Erwin Alejandro y Pazmiño-Campuzano, Marcos Fernando. (2020). CmapTools como herramienta innovadora para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Revista científica electrónica Dom. Cien., ISSN: 2477-8818. Vol. 6, núm. 3, julio-septiembre 2020, pp. 582-599. Disponible en <http://dominodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>

Recibido el 20 de octubre de 2024; aceptado el 10 de noviembre de 2024.

SEGUNDA SECCIÓN:

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ARGENTINA

*THE CONCEPT OF INTERCULTURAL
BILINGUAL EDUCATION IN ARGENTINA*

ANA CAROLINA HECHT

Universidad de Buenos Aires

anacarolinahecht@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0001-8132-7897>

Resumen

El objetivo del presente artículo es proporcionar una definición exhaustiva y detallada de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en el contexto educativo argentino contemporáneo. Con ese fin, se presentan reflexiones que emergen al contrastar la legislación nacional sobre Educación Intercultural Bilingüe con los hallazgos antropológicos de investigaciones etnográficas realizadas en el norte de Argentina durante más de dos décadas. Particularmente, se exploran los conceptos de interculturalidad, bilingüismo y la relación entre desigualdad e inclusión. Estos aspectos críticos permiten analizar los cambios de esta política educativa, así como identificar las persistentes deficiencias que afectan la igualdad educativa de las comunidades indígenas.

Palabras Clave: Educación, Bilingüismo, Interculturalidad, Desigualdad-Inclusión, Argentina.

Abstract

The aim of this paper is to provide a comprehensive and detailed definition of Intercultural Bilingual Education policies in the contemporary Argentine educational context. To this end, it presents reflections that emerge from contrasting national legislation on Intercultural Bilingual Education with anthropological findings from ethnographic research conducted in northern Argentina over more than two decades. In particular, the concepts of interculturality, bilingualism and the relationship between inequality and inclusion are explored. These critical aspects allow us to analyze the changes in this educational policy, as well as to identify the persistent deficiencies that affect the educational equality of indigenous communities.

Keywords: Education, Bilingualism, Interculturality, Inequality-Inclusion, Argentina.

Introducción

En el presente artículo, mi objetivo es trazar con detalle y exhaustividad una definición sobre el concepto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el contexto argentino. Para lograr esto, en este escrito plasmó algunas reflexiones que surgen al contraponer la legislación nacional sobre las escuelas de EIB con los registros antropológicos de las investigaciones desarrolladas desde hace más de dos décadas en el norte de Argentina. Es decir, pretendo ofrecer una visión crítica y reflexiva sobre cómo se comprende y se implementa la EIB en Argentina, considerando las diversas perspectivas y experiencias que convergen en este campo educativo. Para ello, resulta indispensable revisar la definición de la EIB en tanto política educativa para la alteridad étnico-lingüística en el contexto nacional.

En particular, el propósito de este artículo es ahondar en el análisis de los conceptos de interculturalidad, bilingüismo y la relación entre desigualdad e inclusión. Estos tres aspectos críticos nos brindan la oportunidad, en primer lugar, de examinar el desarrollo histórico y actual de esta política. En segundo lugar, nos permiten identificar las deficiencias persistentes que obstaculizan la implementación efectiva de esta política educativa, y por consiguiente, impiden el logro de una igualdad educativa para las comunidades indígenas.

Las reflexiones sobre este tema surgen de una sistematización de la legislación argentina, bibliografía especializada y mi propia experiencia de investigación e intervención en múltiples escenarios empíricos de EIB. Particularmente, mis afirmaciones se sustentan y fundamentan en mis investigaciones etnográficas y trabajos de extensión e intervención en formación docente, ambas efectuadas desde el año 2001 hasta el presente en el campo de la antropología lingüística y educativa con comunidades wichí, chorotes, mbyá y tobas/qom de provincias como Buenos Aires, Formosa, Salta, Misiones y Chaco.

Este artículo se divide en cinco secciones. En primer lugar, se revisa en el devenir del tiempo cómo se van modificando los presupuestos uniformizadores de los modelos escolares hegemónicos por otros donde la diversidad comienza a presentarse con otra legitimidad en los discursos y las prácticas educati-

vas. De ese modo se comienza por definir cómo se entiende a la EIB como política educativa en el contexto del Estado argentino contemporáneo. Luego, en la segunda sección se profundiza en la dimensión de la interculturalidad en la EIB. Particularmente, en cuanto a cómo la interculturalidad en la EIB tiende a asociarse únicamente con lo indígena, ignorando otras formas de la diversidad cultural y lingüística, y obstaculizando su potencial crítico para abordar las desigualdades sociales. En tercer lugar, se pone en foco los debates acerca del bilingüismo. En el contexto de la EIB, se proponen acciones para incorporar las lenguas indígenas en la escolarización de los niños y jóvenes indígenas, pero no hay una estrategia única debido a las diversas situaciones de mantenimiento y desplazamiento de estas lenguas, así como también hay un tratamiento de la lengua indígena que la reduce más a un plano simbólico que comunicativo. En cuarto lugar, se revisa la diada desigualdad-inclusión en la EIB, ya que es crucial abordar las profundas desigualdades sociales y promover una inclusión equitativa. La pandemia de COVID-19 ha agravado estas desigualdades, especialmente para las poblaciones indígenas por lo que urge revertir los indicadores de subalternidad de los pueblos indígenas en el sistema educativo. Por último, a modo de cierre se reflexiona sobre la importancia de descolonizar la EIB al examinar las relaciones de subordinación de las comunidades indígenas fuera del ámbito escolar y reconociendo su lucha por derechos en un contexto histórico y sociocultural más amplio.

¿Cómo se define a la EIB en la actualidad?

La EIB es un derecho ganado por los pueblos indígenas a una escolarización respetuosa de sus lenguas y valores culturales. El Estado argentino es pionero en regulaciones indígenas y en el reconocimiento de la preexistencia étnica y los derechos diferenciales, ya que con la recuperación democrática pasó de un modelo integracionista a uno de reconocimiento de las particularidades etnolingüísticas. Desde los 80 y los 90 (con la Ley Nacional N° 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes de 1985 o con la Reforma de la Constitución Nacional en 1994) hasta el presente (con la Ley Nacional de Educación N° 26206 del 2006) hay normativa que regula las acciones escolares que tienen como fin atender a las demandas escolares específicas de los pueblos indígenas. En suma, al presente, la

EIB se define como la modalidad educativa que tiene como fin asegurar el derecho de las poblaciones indígenas a una escolaridad respetuosa de sus lenguas y saberes ancestrales, tal como está reconocido en los nuevos paradigmas jurídicos nacionales e internacionales sobre la pluralidad cultural.

Hablar de la EIB es una tarea compleja y no siempre ha tenido la misma definición, sino que a lo largo del tiempo ha ido cambiando acompañada con el espíritu de los tiempos históricos. En otras palabras, las políticas educativas que el Estado argentino destinó a las minorías étnicas se han caracterizado diferencialmente según el periodo histórico específico que se esté analizando. En términos generales, se perciben dos grandes tendencias distintas: modelos escolares monolingües (políticas homogeneizadoras) y bilingües (políticas focalizadas). Las primeras corresponden al momento en que se conforma el Estado-Nación (del siglo XIX hasta el XX) y las segundas a las épocas más contemporáneas. Sin embargo, no siempre un modelo reemplazó al otro, sino que coexisten, se contraponen y tensionan de un modo complejo hasta la actualidad. Repasemos un poco los derroteros de esta política educativa para los pueblos indígenas en una línea temporal, pero considerando siempre que los vaivenes y tracciones entre estos dos modelos están presentes de modo constante, sea solapada o explícitamente.¹

Las políticas homogeneizadoras son aquellas que, siguiendo patrones hegemónicos, excluyen y desestiman las particularidades lingüísticas y culturales. Antes del establecimiento formal de la EIB, en el siglo XIX, los pueblos indígenas fueron marginados y discriminados en términos culturales y lingüísticos, siendo considerados como “estigmas sociales”, lo que resultó en la supresión y negación de su identidad étnica. Las políticas dirigidas a las poblaciones indígenas tendieron desde la homogeneización y asimilación al modelo hegemónico hasta directamente el genocidio indígena (Delrio *et al.* 2010). De estos ideales fundacionales de la nación se desprenden hasta hoy resabios de negación de la diversidad que nos circunda (Lorenzotti *et al.* 2015).

¹ En artículos anteriores (Hecht 2007, 2009, 2010, 2015 y 2019) se desarrollaron en profundidad las características que los diseños educativos homogeneizadores y focalizados han impregnado en las políticas tendientes a incluir a la diversidad sociocultural en la escuela.

La ideología escolar que formaba parte de ese proyecto político inicial se ajustaba al modelo del “crisol de razas”. En 1884, se sancionó la Ley de Educación N° 1420 que promulgaba la enseñanza común, gratuita y obligatoria. Este modelo civilizador en la escuela tuvo como rasgo principal no distinguir los contenidos a enseñar, a pesar de las diferencias existentes entre los heterogéneos grupos sociales que eran parte de nuestro país. Asimismo, esta propuesta postulaba al español como una única lengua nacional común a todo el territorio argentino (Lorenzotti *et al.* 2015). La finalidad de dicha Ley buscaba “igualar” a todos los grupos étnicos que poblaban nuestro territorio, por lo tanto, la omisión de las lenguas indígenas (Bein 2010) acarreó como corolario su desplazamiento a los ámbitos domésticos y la asimilación lingüística y cultural al modelo dominante. Básicamente, estas delineaciones de escolaridad sometieron a las poblaciones indígenas a una asimilación al castellano como la lengua hegemónica y a un modelo de ciudadanía monocultural.

Este paradigma tuvo un prolongado desarrollo en Argentina, no olvidemos que dicha legislación se mantuvo vigente hasta la promulgación de la ya derogada Ley Federal de Educación N° 24195 en el año 1993. Es decir, durante más de un siglo la normativa educativa se mantuvo hermética a la inclusión de un paradigma plural, independientemente de que en la práctica era mucho más complejo lo que sucedía con los pueblos indígenas en las diferentes escuelas del país, así como en muchas otras experiencias de educación en manos de otras instituciones, como, por ejemplo, las religiosas (cf. Enriz *et al.* 2017).

En Argentina, la transformación educativa neoliberal, llevada a cabo durante la década de los 90, vino de la mano de la ya mencionada Ley Federal de Educación. En la misma, desde el paradigma de la focalización en políticas públicas, se propició la contención de los sectores socialmente excluidos y la compensación de las diferencias, reconociendo el derecho de las comunidades indígenas a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas indígenas como instrumentos de integración. Si bien esta política –a diferencia de su antecesora– da lugar a problematizar la diversidad étnica, se produce en el marco de modelos compensatorios en los cuales “lo diferente” se concibe como algo deficitario que debe ser subsanado para acce-

der al modelo hegemónico.

Por lo tanto, cabe remarcar el complejo nacimiento que tiene la EIB como política pública en Argentina (al igual que en toda la región latinoamericana), ya que surge como política focalizada en el contexto neoliberal. En Argentina, la EIB se origina de un modo paradójico, porque es una política neoliberal pero que se desprende en el marco de las reformas legislativas post-restitución democrática (1983) y bajo el impulso de las demandas de los movimientos y organizaciones indígenas, que a su vez lograron que quede plasmada como un derecho en la reforma de la Constitución Nacional (1994). Es decir, bajo este paradigma educativo neoliberal surgen los primeros modelos oficiales de EIB como política focalizada. Por lo tanto, los modelos escolares permeables a la inclusión de las lenguas minorizadas, así como a contenidos específicos y heterogéneos, surgen como parte de programas compensatorios que, en muchas ocasiones, fueron funcionales a las políticas neoliberales, encubriendo las desigualdades socioeducativas.

En suma, este enfoque educativo dirigido a las comunidades indígenas planteó interrogantes que cuestionan los enfoques pedagógicos, cognitivos y lingüísticos de los modelos educativos que promovían la asimilación. Sin embargo, la EIB terminó limitándose a programas de políticas educativas de carácter compensatorio. La EIB como política focalizada estuvo centrada en atender las demandas solo de los pueblos indígenas y asimila la diversidad cultural con una desventaja socioeducativa (Bordegarray y Novaro, 2004).

Con el devenir de los años, ya entrados al siglo XXI, se produce la derogación de la Ley Federal de Educación y se sanciona en 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26206. En líneas generales, esta nueva Ley propone un cambio de rumbo en las políticas neoliberales de los '90, en tanto concibe a la educación como bien público y como un derecho social. Por lo tanto, se destaca la centralidad del Estado como garante de ese derecho. La EIB se institucionaliza superando el modelo compensatorio, donde la diversidad se igualaba a carencias, y pasa a ser vista como un derecho. En otras palabras, la EIB resulta ser la forma que toma educación pública cuando los destinatarios son niños/as y jóvenes indígenas.

Con el correr de los años, la EIB devino una demanda básica de las familias indígenas, consolidándose como propuesta y expandiéndose a distintos niveles educativos (como el nivel medio e incluso actualmente con incipientes demandas al nivel superior). Así como, en el presente, los/as maestros/as indígenas, en su mayoría, reciben una misma formación institucionalizada y uniformizada que el resto de los/as docentes no indígenas. También los maestros no indígenas que recibieron una formación docente tradicional y monocultural, sin incluir reflexiones y debates sobre el trabajo en contextos interculturales, comienzan a preocuparse por ampliar sus horizontes de reflexión con una perspectiva de diversidad y plurilingüismo. Actualmente, en el campo educativo, se cuenta con una amplia legislación nacional para el establecimiento de la EIB². En Argentina, el modelo educativo federal actual da lugar a una importante singularidad en materia educativa, ya que mientras el Estado nacional es quien delinea los intereses generales de la nación, las jurisdicciones locales son las que diseñan e implementan acciones específicas. Por lo tanto, hay sutiles particularidades en la definición de esta política entre las diferentes provincias³. Sin embargo, de un modo consensuado, se delimita como la modalidad educativa destinada a los pueblos indígenas que tiene como meta la enseñanza bilingüe y la revalorización de saberes propios de las cosmovisiones indígenas.

En resumen y recapitulando, la EIB está en la agenda política de Argentina desde hace más de tres décadas; no obstante, sus resultados en términos de la mejora de las condiciones de acceso, permanencia y titulación de los niños/as y jóvenes indígenas está todavía bajo un signo de interrogación. La EIB se trata de una política que intenta promover relaciones equitativas e igualitarias entre distintos grupos socioculturales. Si bien aún no logra saldar las desigualdades entre los diferentes colectivos sociales ni obtener resultados optimistas sobre el futuro educativo de los pueblos indígenas y las posibles repercusiones en la mejora de sus condiciones materiales de vida.

² Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999), Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004), Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y Resolución N° 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010).

³ A modo de ejemplo, se puede revisar el artículo de Hecht y Enriz (2021) en donde se comparan y contrastan las definiciones y desarrollos de la Educación Intercultural Bilingüe en las provincias de Chaco y Misiones.

Ahora bien, después de exponer los aspectos más amplios de esta política educativa, procedamos a explorar en detalle los tres desafíos principales que creemos que afectan y definen la EIB contemporánea.

¿La definición actual de la “interculturalidad” menoscaba a la EIB?

La perspectiva intercultural en el campo de la educación en Argentina surge como respuesta al modelo escolar hegemónico del siglo XX, que se caracterizó por su tendencia homogeneizadora, impidiendo o interrumpiendo la continuidad de múltiples saberes locales y socavando la visibilidad y valoración de la diversidad sociocultural y lingüística (Aliata y Hecht, 2023). La educación intercultural se presenta como una vía para mejorar el rendimiento escolar de aquellos sectores socioculturales para los cuales la escuela constituye una posibilidad insustituible de participación social, sectores que, sin embargo, son los que más experimentan el fracaso escolar (Sagastizabal, 2000). En la actualidad, la interculturalidad se ha posicionado como concepto clave de las discusiones e intervenciones de especialistas y gestores de las políticas educativas (Hecht et al. 2015). Ahora bien, un punto clave al respecto es qué alcance tiene la interculturalidad en el campo educativo, y como veremos son muchas y muy diferentes las dimensiones comprendidas.

Según lo relevado en mi experiencia de investigación y extensión, la interculturalidad parece traducirse y restringirse en términos pedagógicos, en el mejor de los casos, como un contenido o una estrategia de trabajo en el aula y, en general, sólo en el nivel retórico. A pesar de las discusiones conceptuales en torno al término interculturalidad, en muchas ocasiones se la aborda de manera acrítica o desde una mirada romántica de diálogo e intercambio, sin considerar las relaciones de poder y desigualdad (Hecht et al, 2015). Desde mi perspectiva analítica a partir de los aportes del campo de la Antropología y la Educación definimos el alcance de este concepto para “atender a las particularidades que en cada contexto regional definen las relaciones –sean armoniosas o conflictivas– entre conjuntos, agrupamientos o comunidades. Es decir que el análisis de las relaciones de poder y desigualdad deviene fundamental para pensar de qué modos se configuran las relaciones

entre los grupos” (Hecht et al., 2015:58).

En coincidencia con la apreciación por Alonso y Díaz (2004), se pondera que la EIB no se hace sólo antropologizando los contenidos curriculares (cultura, diferencia, alteridad se vuelven vocablos de uso corriente), volviendo constructivistas los modos de transmisión y cambiando las actitudes intolerables por otras del respeto por el otro. No sólo hay que pensar el qué y el cómo, sino el para qué y desde dónde de la EIB. En ese sentido, hay que politizar el discurso intercultural, y considerar que no es sólo un problema educativo, sino que es social y político (Alonso y Díaz, 2004 y Diez, 2004).

De ese modo, no se logra dimensionar la importancia de que la EIB atañe a la construcción de una sociedad intercultural donde se respete y se valore la diversidad lingüístico-cultural. Con el devenir de los años se vuelve imperioso estar alerta a la despolitización del discurso de la diversidad en la EIB, dado que se evita hablar de desigualdad social bajo el supuesto de la articulación armónica de las diferencias (Alonso y Díaz, 2004). La interculturalidad es un concepto que constantemente tiene que interpellar al orden social, para no omitir las relaciones de desigualdad y subalternidad (Hecht et al. 2015).

La EIB no es una simple “pedagogización” del discurso y la práctica intercultural (Dietz, 2012), sino que se trata de relaciones entre sujetos político-culturales insertos en tramas jerárquicas de poder. Por lo tanto, y más allá del giro novedoso que esta propuesta instaura en comparación con la tradicional educación homogeneizadora, retomamos el cuestionamiento de Alonso y Díaz (2004) al presupuesto ingenuo de que la educación intercultural implica por sí misma una modificación del *statu quo*.

El desafío no saldado en estas discusiones en torno a la interculturalidad apunta a conocer sin folclorizar ni exotizar al otro, sin darle un tratamiento reduccionista y reificante, sino focalizando en los contactos e interacciones y en las disputas, procesos históricos y complejas relaciones de poder (Hecht et al. 2015). Ahora bien, la pregunta que se desprende luego de este somero planteamiento sobre el origen y el alcance de la EIB es qué pasa en las escuelas de EIB o, mejor dicho, cómo se traduce este discurso de la interculturalidad en las prácticas cotidianas.

Específicamente en lo relativo al ámbito escolar, la noción de interculturalidad ha sido trabajada como indicativa de situaciones donde las personas que asisten a las escuelas se alejan de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón hegemónico de medida (Aliata y Hecht, 2023).

La interculturalidad en la EIB queda implícitamente definida como un asunto de los indígenas; y por consiguiente, se pierde el sentido del prefijo “inter” que alude a una relación, para fijar una definición en la cual son los indígenas quienes se deben ocupar de los aspectos bilingües e interculturales de la educación. La EIB se considera una política destinada “sólo para indígenas”, obturando la potencialidad de la transversalidad que debieran tener estas propuestas para contener a toda la población (incluidos migrantes transnacionales y población no-indígena) y así potenciar las críticas a las desigualdades sociales existentes.

El isomorfismo entre interculturalidad e indígenas deja por fuera de la relación intercultural a aquellos grupos considerados como representantes de los parámetros desde los que parten las propuestas educativas caracterizadas como “comunes” o “normales” (Hecht et al. 2015). Como hemos analizado (Hecht et al. 2015), se parte de una noción de interculturalidad en la que los protagonistas son solamente los portadores de marcas étnicas de otredad dejando por fuera a los otros no marcados étnicamente. Esta concepción invisibiliza el proceso histórico y político por el cual se erigen como universales las pautas socioculturales de un grupo determinado, el cual se “desmarca”, al mismo tiempo que se construyen como particulares las pautas de los otros grupos que, de este modo, aparecen como marcados (Briones, 1998).

A partir de lo presentado, y en relación con la pregunta disparadora respecto del nudo problemático de la interculturalidad en la EIB, entendemos que reducir la EIB a la dimensión pedagógica, así como limitar el concepto a un sinónimo de lo indígena no hace más obturar el potencial crítico de este concepto para la construcción de sociedades respetuosas de la pluralidad.

Límites y alcances de la noción de Bilingüismo en la EIB

Argentina en la actualidad se define como un país pluriétnico y multilingüe, compuesto por variados pueblos indígenas y donde, además del español y las lenguas de migración, se hablan al menos catorce lenguas indígenas con diferentes grados de uso y vitalidad en términos de cantidad de hablantes y espacios funcionales de uso de estas lenguas. Por lo tanto, es un nudo problemático muy relevante el del bilingüismo en la EIB, ya que las lenguas indígenas quedaron en la mira de la agenda nacional e internacional desde que el 2019 porque fue declarado como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas y desde que se promulgó del 2022 al 2032 como el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas. Ambas iniciativas tienen el objetivo de crear una comunidad global para la preservación, revitalización y apoyo de las lenguas indígenas en todo el mundo y, por lo tanto, están tratando de llamar la atención sobre el peligro de desaparición de muchas de estas lenguas, dado que sus hablantes están sometidos a complejas presiones lingüísticas y extra-lingüísticas que inciden en la supervivencia de su patrimonio.

Entonces, la pregunta concomitante es qué sucede con las lenguas indígenas en el marco de la EIB. La EIB propone acciones para sumar a las lenguas indígenas en los procesos de escolarización de los/as niños/as y jóvenes que se reconocen como pertenecientes a pueblos originarios. Pero, como es de esperar, no hay una sola estrategia para hacer parte a las lenguas indígenas dadas las diversas situaciones de mantenimiento y desplazamiento de estas lenguas. El escenario es muy variopinto y, además, la concepción del bilingüismo en la EIB fue modificándose en el devenir en el tiempo según los diferentes modelos de EIB. Hagamos un sucinto paneo al respecto.

En los diseños escolares iniciales de EIB, las demandas lingüísticas fueron el puntapié que demandó las intervenciones. En las escuelas se encontraban estudiantes indígenas, en su mayoría monolingües en las lenguas indígenas, con docentes monolingües en español. Se partía del supuesto de que los/as niños/as indígenas tenían su primer contacto con el español en la escuela, por lo que eso conducía al “fracaso

escolar” e impedía su exitosa alfabetización. La confrontación lingüística resultante impulsó la imperiosa necesidad de desarrollar nuevas estrategias didácticas para facilitar la interacción en el ámbito escolar. De esta necesidad surge la figura fundamental en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB): el maestro o maestra indígena.

En las escuelas de EIB en Argentina se trabaja en “pareja pedagógica”: el/la maestro/a indígena, encargado/a de la enseñanza de la lengua y saberes indígenas, y los/as tradicionales docentes no indígenas, a cargo del resto de los contenidos (Hecht, 2015). Cabe señalar que reciben diferentes nombres en cada provincia de Argentina: Auxiliar Docentes Aborigen y Profesor Intercultural Bilingüe (Chaco), Maestro Especial para la Modalidad Aborigen (Formosa), Auxiliar Bilingüe (Salta) y Auxiliar Docentes Indígena (Misiones), etc. Tal como se puede presuponer, la convivencia de esta pareja es muy compleja, con múltiples tensiones a nivel personal y profesional, por razones como el tipo de formación recibida, los contenidos que tiene cada uno a cargo, la inserción laboral diferencial y las jerarquías implícitas entre ambos.

Los primeros maestros indígenas (a veces denominados como “Auxiliares docentes” o “Idóneos/as”) no tenían una formación docente, sino que eran jóvenes elegidos por sus comunidades en base a factores como: máximo nivel de escolaridad, carisma para el liderazgo, estatus socio-religioso de sus familias (a saber, si había caciques, pastores o chamanes en su entorno familiar inmediato), manejo del bilingüismo, etc. Si bien su función se centraba en traducción y mediación entre el/la maestro/a no indígena y los/as estudiantes indígenas, según la institución desempeñaban esa tarea junto a otras que no les competían, como maestranza, secretarios/as o cocineros/as. Parte de esta indefinición de su rol se debía al hecho de que ser hablante de una lengua indígena no necesariamente implicaba estar capacitado/a para su enseñanza. Con el tiempo, la formación y el perfil deseado para los/as maestros/as indígenas se ha vuelto un campo prolífico de debates teóricos e intervenciones profesionales (cf. Hecht, 2015; Hecht y Schmidt, 2016 y Aliata, 2017).

En los diseños escolares iniciales de la EIB, las lenguas indígenas funcionaron en la escuela como

una suerte de “puente entre dos culturas”. En la EIB de ese tiempo no existía una definición clara respecto de si la lengua de instrucción debía ser la lengua indígena, o si debían aplicarse modelos de enseñanza de español como lengua segunda o si la alfabetización debía ser bilingüe. No obstante, en la dinámica áulica se trabajaba comúnmente en dos etapas: en los primeros años la enseñanza se impartía en la lengua indígena correspondiente al contexto específico y en español; para luego, conforme los/as estudiantes iban desarrollando competencias en la lengua hegemónica, continúen con una educación monolingüe en castellano.

En este período, el modelo de bilingüismo implícito en la planificación lingüística y escolar era de “transición”, ya que la inclusión de las lenguas indígenas estaba prevista sólo para los primeros niveles de la escolaridad, para luego ir paulatinamente incorporando al español y propiciar solo su uso en las instancias medias y finales de la escolaridad obligatoria (Fernández et al. 2012). Dicho modelo responde a la idea de que las lenguas indígenas son insuficientes para desarrollar procesos educativos; éstas son solo herramientas para lograr un acercamiento inicial a los contenidos curriculares y facilitar el aprendizaje de la lectoescritura en español de manera más rápida y eficaz. No se podía pensar en las lenguas indígenas como un medio de enseñanza y alfabetización, ya que desde miradas descalificadoras se les negaban el estatus de lenguas, desconociéndoles sus rasgos gramaticales y sus capacidades expresivas.

Si bien con el devenir del tiempo ha habido un cambio gradual en la percepción de las lenguas indígenas, pasando de una visión menos favorable a reconocer sus capacidades como medios de comunicación, todavía no se han incorporado menciones explícitas sobre cómo integrar estas lenguas en las aulas dentro de la legislación vigente. Tan sólo se deduce que, de todos los escenarios sociolingüísticos posibles, la EIB parece contemplar en sus diseños a un único ideal: niños/as hablantes monolingües de la lengua indígena que tienen su primer contacto con el español en la escuela. Sin embargo, esos casos son los menos frecuentes, ya que la mayoría de las lenguas indígenas en la actualidad está atravesando procesos de desplazamiento y reemplazo por el español como medio de comunicación cotidiano en la intimidad de las familias indígenas.

Los aspectos ambiguos de la definición conducen a intervenciones poco precisas sobre la forma específica en que se integran las lenguas indígenas en las aulas. Por lo tanto, no está claro cómo se incorporan exactamente las lenguas indígenas en la educación formal. A modo de ejemplo, podemos mencionar: las complejidades que conlleva la inclusión de las lenguas indígenas como materias escolares y como vías de comunicación considerando los diferentes grados de vitalidad (hay lenguas que se hablan a diario en diferentes ámbitos mientras que otras resisten como emblemas identitarios), los variados estatus de estandarización de los sistemas de escritura de muchas de estas lenguas, la escasa formación de los maestros (indígenas y no indígenas) en lingüística y didáctica de las lenguas, entre muchas otras cuestiones. De este modo, considerando estos escenarios está claro que la inclusión de la lengua indígena es más a nivel simbólico, ya que se hacen alusiones al bilingüismo, sin que las planificaciones escolares contemplen la gestión del plurilingüismo en las aulas.

La lengua indígena se presenta en la escuela metonímicamente representando a la “cultura indígena”. Es decir, cuando se incorporan las lenguas indígenas se las transforma o reduce a un emblema, una marca de exotividad o un adorno y, por consiguiente, se les resta su potencial como medio de comunicación y de transmisión de una cosmovisión específica que es parte del acervo y patrimonio indígena. En muchos casos, este esencialismo cultural termina generando fenómenos estigmatizantes y situaciones de discriminación social que se naturalizan en la cotidianeidad escolar. Además, esa visión folklorizada de la lengua indígena no beneficia su vitalidad, sino que la ciñe a un patrón cultural en cierto modo asociado y estancado a un pasado perimido. Contrariamente hay que entender a la lengua como un fenómeno social y como una práctica comunicativa dentro de un contexto histórico, social y político específico.

A partir de nuestra reflexión sobre este dilema, parece que la forma en que se integran las lenguas indígenas en la EIB opera más como una estrategia de reconocimiento para abordar injusticias históricas, la denominada “reparación histórica”, en lugar de ser una política orientada hacia el futuro. Esto parece socavar la diversidad etnolingüística que

supuestamente busca proteger. La inclusión de las lenguas parece solo demostrar que la escuela actual no es impermeable a la diversidad lingüística, sin embargo, este modo de sumarlas no está haciendo más que restarles vitalidad a las lenguas indígenas. Por ende, sumar las lenguas indígenas a las escuelas sin una planificación lingüística no está más que limitando las posibilidades de expansión de dichas lenguas y sus hablantes en nombre de un ilusorio respeto por la diversidad (Hecht, 2019).

1) **Desigualdad e inclusión en la EIB**

En el presente es tan innegable que la diversidad etnolingüística es parte del paisaje nacional como que estas poblaciones se encuentran interpeladas frente a los modelos hegemónicos no sólo por su diversidad lingüístico-cultural, sino porque además subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza. Diversidad y desigualdad se enlazan compleja y peligrosamente; y por ello decidimos proponer como tercer nudo problemático la diada desigualdad-inclusión en el marco de la EIB.

En la EIB han sido innumerables las discusiones acerca de la diversidad cultural y lingüística, y los modos de intentar trabajar estas diferencias en entornos escolares plurales. No obstante, la cuestión de la desigualdad no ha recibido la misma atención ni ha sido objeto de un análisis exhaustivo. En la construcción de identificaciones en clave de diversidad creemos que no pueden entenderse las mismas si no se analiza una variable que la atraviesa: la desigualdad social. No todas las diversidades entran en la misma jerarquía, y las prácticas de alterización y marcación son las que definen esas relaciones de desigualdad. En palabras de Álvarez Icaza et al. (2011), la discriminación histórica sufrida por los pueblos indígenas de América se basa en ideologías de dominación que consideran como inherentes las desigualdades entre grupos, sin reconocer que estas desigualdades son el resultado de estructuras sociales establecidas. Los pueblos indígenas, debido a sus características, han sido históricamente ubicados entre los grupos discriminados, estigmatizados con una supuesta inferioridad que ha perpetuado la desigualdad y la discriminación a lo largo del tiempo e inclusive se perpetua en la actualidad a través de los procesos de exclusión económica, política y social (Álvarez Icaza et al., 2011)

La EIB no garantiza por sí misma la construcción de relaciones más simétricas dentro de la escuela, e incluso la aceptación y aplicación acrítica de la EIB puede derivar paradójicamente en un refuerzo de la desigualdad en nombre del respeto a la diversidad. En coincidencia con Díaz (1998), creemos que se debe estar alerta frente a la despolitización del discurso de la diversidad ya que no se habla más de desigualdad social, sino de diversidad cultural, bajo el supuesto falso de que la desigualdad no se puede eliminar, pero las diferencias pueden articularse armónicamente.

También Bordegaray y Novaro (2004) nos alertan de los peligros de estos modelos donde se propicia atender a población diversa con propuestas diversas, como crítica y oposición frente a la idea de homogeneización. Pero a veces se confunde y se asemeja homogeneización con la búsqueda de la igualdad. Es importante tener en cuenta cómo el discurso que promueve la diversificación de la oferta educativa puede contribuir a la creciente fragmentación, atomización y desigualdad en la educación. Esto se debe a que una política centrada en la particularidad no garantiza necesariamente la inclusión de todos los sectores de la sociedad. No obstante, sin renunciar a la defensa de la diversidad debemos estar atentos para que el “discurso de la diversidad” no implique renunciar a la idea de justicia e igualdad en el goce de los derechos (Bordegaray y Novaro, 2004).

Asimismo, un asunto insoslayable al problematizar la desigualdad es el impacto que la pandemia de COVID-19 ha tenido al respecto. Como ya se sostuvo en escritos previos (Hecht et al. 2020; Aliata et al., 2020; Hecht et al., 2021 y Enriz et al., 2021), la desigualdad del sistema educativo se profundizó para las poblaciones indígenas y se hizo más visible en el contexto de pandemia debido, centralmente, a las carencias en el acceso a dispositivos para dar continuidad a la escolaridad de manera virtual. La vulnerabilidad de numerosas familias indígenas se vio agravada por esta crisis sociosanitaria, tanto por las pérdidas humanas como por los materiales. Por lo tanto, una de las consecuencias menos deseadas de la pandemia es el abandono de la escolaridad por parte de los/as niños/as y jóvenes indígenas, a sabidas de que luego la reinserción puede ser muy complicada. Si bien aún es muy reciente como para medir

esta dimensión en su total alcance, no puede omitirse su alusión al momento de discutir la desigualdad escolar de los pueblos indígenas al presente.

Para problematizar la desigualdad quizás nos ayude revisar el lazo entre el concepto de inclusión y equidad. La inclusión procura que las poblaciones diversas se incluyan en una totalidad asegurando condiciones de igualdad para todos/as quienes se integren, sin que sumarse a ese todo implique negar sus particularidades, como ha sucedido con las acciones uniformizadoras y homogeneizantes. Por consiguiente, se apunta a la búsqueda de equidad, es decir en particularizar lo que cada cual necesita en función de sus condiciones o puntos de partida. El concepto de inclusión pone el énfasis en la búsqueda de la equidad para atenuar las desigualdades sin discriminación, con el fin de fomentar el respeto y la convivencia entre grupos (Camargo Muñoz, 2018 y Robert, 2011).

En ese sentido, es que consideramos que pensar a la EIB como política educativa inclusiva implica que logremos asegurar a cada uno/a aquello que necesita en pos de la igualdad, y sobre todo revertir todos los indicadores escolares que ubican a los pueblos indígenas en una subalternidad. Al respecto, Corbetta et al. (2018) alertan sobre la inequidad en los logros de aprendizaje de estudiantes indígenas en toda América Latina, en cuanto a las desigualdades y a las barreras que dificultan el acceso, la permanencia y su desempeño en la escolarización. La desigualdad que experimenta esta parte de la población no puede ser aceptada como una característica intrínseca de su identidad indígena. Por lo tanto, si reconocemos estas condiciones desfavorables en las comunidades indígenas, es imperativo promover una educación que los incluya y les garantice un futuro en el que el acceso a la educación sea el punto de partida para obtener el resto de los derechos fundamentales.

A modo de cierre

Después de abordar estos tres aspectos problemáticos (interculturalidad, bilingüismo, desigualdad/inclusión) de la EIB en Argentina, surgen numerosas preguntas. A pesar de eso, nos gustaría dedicar estas últimas reflexiones a dos cuestiones más amplias en relación con la EIB, las cuales consideramos

consecuencia directa de los desafíos previamente mencionados. Por un lado, coincidimos con Acuña y Lapalma (2002) en que pese al reconocimiento y la necesidad de una educación intercultural bilingüe no se notan avances significativos en el diseño y la implementación de esos planes educativos, ya que las condiciones socioeconómicas desfavorables, sumadas a la falta de presupuesto y al desinterés de los sectores gubernamentales hacen que las comunidades indígenas queden cada vez más aisladas, empobrecidas e imposibilitadas de acceder a la educación. En consecuencia, el resultado es que no se ha avanzado en el diseño de una educación bilingüe intercultural, sino que se ha desgastado el concepto hasta merecer la desconfianza, el descrédito y el rechazo de algunas organizaciones indígenas (Acuña 2005). En otros términos, la compleja imbricación de estos tres nudos problemáticos está conduciendo a que la EIB sea objeto de recelo para las propias familias indígenas y no opten por esta modalidad educativa para las futuras generaciones. La EIB es un derecho adquirido, debe asegurar el bienestar de la población a la que está destinada. No obstante, los problemas identificados no parecen ofrecer perspectivas optimistas en este sentido.

Por otro lado, aunque en relación estrecha con lo anterior, creemos que la EIB no puede comprenderse sólo como un fin en sí misma, sino como un medio para producir cambios en la sociedad (Acuña 2005 y Dietz 2012). La EIB no puede quedar atrapada en cambios superficiales, discursos ornamentales y buenas intenciones que miran sólo al interior de la institución escolar. No es sólo un problema educativo, sino que es social y político. De este modo, parece importante partir de una mirada que descolonice la EIB y reflexione sobre las relaciones de subalternidad de los pueblos indígenas por fuera del ámbito escolar. La EIB tiene que ser reconocida como un campo de derechos luchados y ganados por colectivos indígenas, dejando de proceder como si la escuela estuviera aislada del contexto histórico y sociocultural. Es crucial reconocer y abordar la subordinación, inferiorización y la discriminación que sufren los pueblos indígenas, no solo en Argentina, sino en toda América Latina.

Referencias

Acuña, L. (2005). “Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe”. En Tissera de Molina, A. y J. Zigarán (comp.) *Lenguas, educación y culturas*. CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Salta, pp. 21-44.

Acuña, L. y M. G. Lapalma (2002). “Lenguas en la Argentina”. En *Informe de Cultura y Sustentabilidad en Iberoamérica-ICSI*. Fundación Interarts, pp. 52-98.

Aliata, S. (2019). Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de maestros/as toba/qom del Chaco. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Aliata, S. y A. C. Hecht (2023). “Aportes en clave antropológica en torno a la interculturalidad y el bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina”. En *Nueva Antropología* 35 (97), pp. 84-92.

Aliata, S; J. Brosky; A. Cantore; N. Enriz; M. García Palacios; C. Golé; A. C. Hecht; M. Medina; A. Padawer; L. Rodríguez Celín (2020). “La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19” [Informe técnico]. Buenos Aires: Red de Investigaciones en Derechos Humanos, Orientada a la Solución de Problemas (RIOSP-CONICET). Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe-EIB-en-contexto-COVID-19.pdf>

Alonso, G. y R. Díaz (2004). “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?”. En Díaz, R. y G. Alonso (Comp.) *Construcción de espacios interculturales*. Editorial Miño y Dávila, pp.75-96.

Álvarez Icaza, E; Colledani, N. y González, I. (2011). “Discriminación y exclusión”. En De Zela, H.; Esquenazi, P. y Briones, A. (Eds) *Desigualdad e Inclusión Social en las Américas*. Estados Unidos, Organización de Estados Americanos (OEA), pp. 77-96.

Bein, R. (2010). “Los meandros de la política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación”. En E. Arnoux y R. Bein (comps.) *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. EUDEBA, pp. 307-328.

Bordegarray, D. y G. Novaro (2004). “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación”. En *Cuadernos de Antropología Social* 19, pp. 101-119.

Briones, C. (1998). *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol.

Camargo Muñoz, A. (2018). “Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia”. En *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad* 4 (4), pp. 181-187.

Corbetta, S; Bonetti, C; Bustamante, F; Vergara Parra, A. (2018). “Qué dicen los indicadores educativos sobre los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes”. En *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* 2018; 29-56.

Delrio, W; D. Lenton, M. Musante, M. Nagy, A. Papazian y P. Pérez (2010). “Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina”. En *III Seminario Internacional Políticas de la Memoria*, Buenos Aires, 28, 29 y 30 de octubre. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, pp. 1-18.

Díaz, R. (1998). “La neo-narrativa de la Educación intercultural y la refiguración del ‘para qué’ de la escuela”. En *Revista Papeles de trabajo* 7, pp. 131-158. Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

Diez, M. L. (2004). “Reflexiones en torno a la interculturalidad”. En *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, pp. 191-213.

Enriz, N; M. García Palacios y A. C. Hecht (2017). “Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina”. En *Revista Universitas Humanística* N° 83, pp. 180-205.

Enriz, N; García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2021). “Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones ante la pandemia de COVID-19”. En *Ciencia y Cultura* N° 46, pp. 89-108.

Fernández, C; C. Gandulfo y V. Unamuno (2012). “Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados”. En *V Jornadas de Filología y Lingüística*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, pp. 1-20.

Hecht, A. C. (2007). “Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina”. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29 (1), pp. 65-85.

Hecht, A. C. (2009). “Desplazamiento de lenguas y educación intercultural bilingüe. Un contrapunto entre políticas educativas y prácticas e ideologías lingüísticas de familias indígenas urbanas”. En Melgarejo, P. (comp.) *Educación Intercultural en América latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Universidad Pedagógica Nacional, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Plaza y Valdés Editores, pp. 175-199.

Hecht, A. C. (2010). “Todavía no se hallaron hablar en idioma”. *Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Lincom Europa Academic Publications.

Hecht, A. C. (2015). “Trayectorias escolares de maestros toba/qom del Chaco”. En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 24 (2), pp. 1-12.

Hecht, A. C. (2019). “Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico”. En *Pueblos Indígenas y Educación* N° 66, pp. 49-72.

Hecht, A. C. y N. Enriz (2021). “(A)simetrías y (dis)continuidades entre el entramado legislativo y el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones”. En *Avá, Revista de Antropología* N° 39, pp. 208-231.

Hecht, A. C; García Palacios, M; Enriz, N. y Diez, M. L. (2015). “Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico”. En Novaro, G; A. Padawer y A. C. Hecht (coord.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*.

Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 43-63.

Hecht, A. C; N. Enriz y M. García Palacios (2020). “Reflexiones acerca del impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación de los pueblos indígenas de Argentina (NEA)”. En Desidades, Revista Electrónica de Divulgación Científica de Infancia y Juventud (28), pp. 40-51.

Hecht, A. C; García Palacios, M. y Enriz, N. (2021). “Podimos seguir adelante a pesar de las dificultades”: reflexiones de docentes sobre la educación en los pueblos toba/qom y mbyá-guaraní durante la pandemia de COVID-19 en Argentina. En Albuquerque: revista de historia 13 (25), pp. 63-81.

Hecht, A. C. y Schmidt, M. (comps.) (2016). Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos. Editorial Novedades Educativas.

Lorenzotti, M; C. Formichelli y C. Carrió (2015). “Educación, política y planificación lingüísticas: hacia una revitalización de las lenguas”. En: Revista Digital de Políticas Lingüísticas 7 (7), pp. 150-167.

Robert, M. (2011). “Desigualdad e inclusión social en las Américas: elementos clave, tendencias recientes y caminos hacia el futuro”. De Zela, H.; Esquenazi, P. y Briones, A. (Eds) Desigualdad e Inclusión Social en las Américas. Estados Unidos, Organización de Estados Americanos (OEA), pp. 35-54.

Sagastizabal, M. (2000). Diversidad Cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica. Rosario: IRICE.

Recibido el 11 de mayo de 2024; aceptado el 20 de junio de 2024.

TEORÍA DEL MICROLEARNING CRÍTICO Y REFLEXIVO: UN ENFOQUE ADAPTABLE PARA LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

CRITICAL AND REFLECTIVE MICROLEARNING
THEORY: AN ADAPTIVE APPROACH TO
CONTEMPORARY EDUCATION.

LEONARDO ÁNGEL ARREOLA RODRÍGUEZ
Universidad del País Innova
<https://orcid.org/0009-0005-8867-2155>
LeonardoArreola@uninnova.mx

Resumen
Este artículo se enfoca en presentar la Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo, cuya evaluación empírica se abordará en investigaciones futuras. No obstante, teóricamente ofrece una solución a las limitaciones del microlearning tradicional al integrar la reflexión crítica, la colaboración y la mediación social en el proceso de aprendizaje. Basada en el constructivismo de Piaget, la pedagogía crítica de Freire y el aprendizaje significativo de Ausubel, promueve un aprendizaje donde los estudiantes aplican el conocimiento en contextos reales y significativos. Inspirada en los enfoques socioculturales de Vygotsky y el modelo de aprendizaje en espiral de Bruner, la teoría facilita una profundización progresiva, permitiendo a los estudiantes revisar y revalorar conceptos previos con mayor complejidad. Enfatizando la colaboración crítica y la retroalimentación continua, enriquece el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas. Siendo viable pedagógica y técnicamente, se convierte en una herramienta clave para la innovación y la política educativa contemporánea.

Palabras clave: Microlearning crítico, Reflexión crítica, Aprendizaje significativo, Constructivismo, Pedagogía crítica.

Abstract

This article focuses on presenting the Theory of Critical and Reflective Microlearning (CRM), which will be subject to empirical evaluation in future research. However, it envisions a solution to the limitations of traditional microlearning by integrating critical reflection, collaboration and social mediation in the learning process. Based on Piaget’s constructivism, Freire’s critical pedagogy and Ausubel’s meaningful learning, it promotes learning where students apply knowledge in real and meaningful contexts. Inspired by Vygotsky’s sociocultural approaches and Bruner’s spiral learning model, the theory facilitates progressive deepening, allowing students to review and reevaluate previous concepts with greater complexity and understanding. Additionally, its focus on critical collaboration and continuous feedback enriches the learning process, fostering the development of analytical and reflective skills essential for critical education. The MCR is viable both pedagogically and technically, becoming a key tool for contemporary educational policy and innovation.

Keywords: Critical microlearning, Critical reflection, Meaningful learning, Constructivism, Critical pedagogy.

Introducción

La educación digital ha transformado el aprendizaje al adaptarse a la tecnología, promoviendo la flexibilidad y fomentando una reflexión crítica en los estudiantes. Aunque el microlearning ha ganado popularidad por su capacidad de fragmentar la información en piezas accesibles, ha sido criticado por su enfoque en la rápida adquisición de conocimientos, lo que puede limitar el pensamiento profundo y reflexivo (Játiva et al., 2024). Esta situación plantea la necesidad de una reforma pedagógica que no solo asegure la accesibilidad, sino que también promueva una participación equitativa, activa y crítica que aborde de manera efectiva las complejas demandas del entorno contemporáneo (Amar, 2024).

La Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR) surge como una respuesta a estas limitaciones al integrar las ideas del constructivismo de Piaget, la pedagogía crítica de Freire y el modelo espiral de Bruner. A diferencia del enfoque tradicional del microlearning, el MCR asegura que los estudiantes no solo adquieran conocimientos fragmentados, sino que los apliquen de manera crítica y contextualizada en escenarios del mundo real. Además, como se basa en el aprendizaje significativo de Ausubel y en el enfoque sociocultural de Vygotsky, permite una construcción colaborativa del conocimiento y el análisis crítico de la información mediante el uso de tecnologías móviles y recursos interactivos, reduciendo barreras de tiempo y espacio (Játiva et al., 2024). Así, este artículo presenta el marco teórico del MCR, cuya validación empírica queda para futuros estudios. La teoría se propone como una solución pedagógica innovadora que reformula el microlearning tradicional al integrar reflexión crítica, colaboración y retroalimentación, elementos esenciales para desarrollar habilidades analíticas y metacognitivas. Siendo que su viabilidad técnica y pedagógica la posiciona como una herramienta clave para la innovación y la equidad educativa contemporánea.

Planteamiento del Problema

En la educación media superior y aún más en superior, el microlearning ha ganado popularidad por

su accesibilidad y eficiencia al transmitir información. No obstante, su implementación en contextos educativos formales presenta limitaciones que pueden derivar en un aprendizaje superficial; debido a que, al centrarse en la rápida adquisición de contenidos, el microlearning tradicional tiende a omitir procesos de reflexión crítica, lo que compromete el desarrollo de competencias profundas necesarias para el análisis y la aplicación efectiva del conocimiento (Játiva et al., 2024).

La falta de estrategias pedagógicas que acompañen el uso del microlearning y que promuevan una reflexión crítica limita la capacidad de los estudiantes para participar activamente en su aprendizaje. Esto es particularmente relevante en la educación media superior y superior, donde se espera que los estudiantes desarrollen habilidades críticas que les permitan aplicar los conocimientos en diversos contextos (Durán y Escudero, 2023). Lamentablemente, sin la integración adecuada de actividades reflexivas, el microlearning puede fomentar un aprendizaje mecánico, desaprovechando su potencial para el desarrollo integral de competencias.

Algunos estudios han demostrado que cuando el microlearning se combina con actividades diseñadas para promover la reflexión crítica y la colaboración, se logra un aprendizaje más profundo y significativo (Durán y Escudero, 2023). Estas actividades permiten que los estudiantes cuestionen y apliquen la información en situaciones diversas, fortaleciendo su capacidad para resolver problemas y adaptarse a las demandas del entorno.

El desafío radica en que el microlearning, por sí solo, no aborda todas las necesidades de aprendizaje, ya que su enfoque en la transmisión rápida de información puede ser insuficiente en contextos que requieren análisis profundo. Játiva et al. (2024) subrayan que el microlearning tradicional no está diseñado para desarrollar conocimientos fundamentales en áreas que requieren mayor profundización. Esta limitación es aún más evidente cuando el contenido educativo carece de una estructura pedagógica que favorezca la reflexión crítica y el diálogo colaborativo.

La Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR) propone integrar componentes que fomenten la reflexión crítica y la colaboración activa.

Este enfoque permite que los estudiantes analicen y apliquen el conocimiento en escenarios reales, mejorando la retención y promoviendo una comprensión más significativa (Játiva et al., 2024). Inspirada en las teorías de Freire y Vygotsky, la MCR destaca la importancia de la interacción social y el pensamiento crítico como pilares del proceso educativo. Además, Freire (1970) subraya que la educación debe ir más allá de la transmisión de información, promoviendo una conciencia crítica en los estudiantes para que interpreten y transformen su realidad.

Por lo tanto, el MCR optimiza el acceso al conocimiento al incorporar estrategias pedagógicas que promueven la reflexión crítica y la participación activa continua, elementos esenciales para la formación de ciudadanos críticos en una sociedad en constante cambio (Amar, 2024). Además, al fomentar la colaboración y el análisis contextual, empodera a los estudiantes como agentes de cambio social y académico.

Objetivo de la Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo

El objetivo central de la Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR) es transformar el enfoque tradicional del microlearning para que, además de transmitir información de manera rápida y eficiente, promueva la reflexión crítica y un análisis profundo en los estudiantes, facilitando la aplicación práctica de los conocimientos en contextos reales. Este objetivo responde directamente a las limitaciones observadas en el microlearning convencional, que tiende a fragmentar el conocimiento y reduce las oportunidades para desarrollar las habilidades críticas y reflexivas necesarias en el mundo actual. Especialmente en la educación media superior, donde los estudiantes atraviesan una etapa clave para el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, es crucial que no solo memoricen la información, sino que la comprendan, cuestionen y apliquen activamente en su entorno inmediato y en el mundo real.

El MCR busca integrar, dentro de sus módulos, actividades pedagógicas que no solo fomenten el aprendizaje activo, sino que inviten a los estudiantes a cuestionar el contenido, relacionarlo con sus experiencias previas y utilizarlo de manera crítica en su vida cotidiana. Este enfoque se basa en la educa-

ción problematizadora propuesta por Freire (1970), quien argumenta que la educación no debe limitarse a la transferencia pasiva de conocimientos, sino que debe proporcionar a los estudiantes oportunidades para reflexionar sobre su realidad y actuar para transformarla. De este modo, la teoría proporciona a los estudiantes herramientas pedagógicas para convertirse en agentes activos de su propio aprendizaje, capaces de cuestionar, analizar y reinterpretar el conocimiento desde una perspectiva crítica, situada en su contexto social.

La meta principal de la teoría es convertir el microlearning en una práctica pedagógica que, además de optimizar el tiempo y los recursos, promueva un aprendizaje profundo y significativo. Según Játiva et al. (2024), “la noción de microlearning se puede utilizar en la instrucción en el aula para mejorar los resultados del aprendizaje” (p. 37). Amar (2024) también sostiene que, para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la educación debe ser no solo accesible, sino también transformadora, promoviendo la reflexión crítica y la participación activa en la sociedad. En este sentido, el MCR contribuye a un modelo educativo en el que el aprendizaje va más allá de la simple memorización de datos, convirtiéndose en una herramienta para la acción social y la justicia educativa.

Sin embargo, algunos autores advierten que el microlearning, si no se diseña adecuadamente, puede llevar a problemas como el aislamiento y la desconexión del estudiante, lo que plantea una preocupación sobre la calidad del contenido y su profundidad (Cerezo et al., 2023). Por lo tanto, el MCR busca integrar las ventajas tecnológicas del microlearning con estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión crítica y la resolución de problemas. Cerezo, et al. (2023) señalan que, aunque el uso de tecnologías facilita el acceso a la información, sin un enfoque pedagógico adecuado que fomente el pensamiento crítico, los estudiantes pueden adoptar un rol pasivo. De ahí que la teoría del MCR propone utilizar herramientas digitales no solo para distribuir contenido, sino para desarrollar competencias que trasciendan la memorización, fomentando una interacción crítica. A largo plazo, el objetivo del MCR es contribuir a una educación equitativa y justa, donde los estudiantes adquieran conocimientos, reflexionen, los cuestionen y los apliquen críticamente en su vida diaria.

Esto alinea al microlearning con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, promoviendo una educación que fomente equidad y justicia social (Amar, 2024).

Fundamentación Teórica del Microlearning Crítico y Reflexivo

La Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR) se fundamenta en una combinación de enfoques pedagógicos que incluyen el constructivismo de Piaget, el constructivismo sociocultural de Vygotsky, la pedagogía crítica de Freire, el modelo espiral de Bruner, el aprendizaje significativo de Ausubel, y teorías modernas sobre el microaprendizaje. Estos enfoques se integran para formar un marco teórico sólido que permite el desarrollo de un Microlearning Crítico y Reflexivo.

Constructivismo de Piaget

Según Piaget (1976), el aprendizaje es un proceso activo mediante el cual los individuos asimilan nuevas experiencias y las integran con sus conocimientos previos. Esto implica que el conocimiento no es una réplica de la realidad, sino una construcción continua. En el contexto del MCR, cada módulo de aprendizaje ofrece a los estudiantes la posibilidad de reconstruir activamente sus conocimientos a partir de pequeñas unidades de contenido que se conectan con sus experiencias anteriores, facilitando así un aprendizaje más profundo y contextual (Piaget, 1976). De este modo, el MCR no se limita a la rápida adquisición de información, sino que promueve la reflexión crítica, ayudando a los estudiantes a relacionar el contenido con su vida cotidiana y a utilizarlo de manera significativa en diferentes contextos.

Constructivismo Sociocultural de Vygotsky

El enfoque sociocultural de Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje es un proceso social, mediado por la interacción con otros. El concepto clave de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) destaca que los estudiantes pueden alcanzar niveles más altos de comprensión con el apoyo de compañeros o docentes más experimentados (Vygotsky, 1978). En el MCR, esta interacción social se traduce en colaboración en grupos pequeños, facilitando el diálogo crítico. Este diálogo no solo ayuda a los estudiantes a comprender el contenido, sino que también les permite cues-

tionarlo y reformularlo desde una perspectiva crítica y contextualizada, lo que enriquece la profundidad de su aprendizaje.

Pedagogía Crítica de Freire

Paulo Freire (1970) introduce el concepto de concienciación crítica, donde los estudiantes no son receptores pasivos del conocimiento, sino agentes activos que cuestionan las estructuras de poder y opresión. La pedagogía crítica de Freire aboga por una educación que fomente la reflexión sobre la realidad social y promueva la acción transformadora (Freire, 1970). En el MCR, los estudiantes reflexionan críticamente sobre el contenido, aplicándolo en contextos sociales y políticos actuales. Las actividades diseñadas en el marco del MCR invitan a los estudiantes a problematizar la realidad y participar activamente en su transformación, lo que fomenta un aprendizaje crítico y activo.

Modelo Espiral de Bruner

Bruner (1960) propone que el conocimiento debe ser revisitado y reelaborado continuamente. Su modelo espiral sugiere que el aprendizaje se profundiza a medida que los estudiantes regresan a conceptos previamente abordados, pero con una mayor complejidad y desde nuevas perspectivas. En el MCR, los módulos están diseñados dentro de una estructura espiral, lo que permite una reflexión continua y un aprendizaje progresivo. Cada módulo no es una unidad aislada, sino parte de un proceso de profundización constante que facilita a los estudiantes revisar, aplicar y transformar el conocimiento en diversos contextos, asegurando una comprensión cada vez más sólida y crítica.

Aprendizaje Significativo de Ausubel

El aprendizaje significativo de Ausubel (1968) es un componente central en el MCR, ya que sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando el nuevo conocimiento se integra profundamente en la estructura cognitiva del estudiante. A diferencia del aprendizaje memorístico, el aprendizaje significativo requiere que los estudiantes relacionen activamente los nuevos conocimientos con lo que ya saben. Como señala Moreira (2005), “sabemos que el conocimiento previo es, de forma aislada, la variable que más

influye en el aprendizaje. En última instancia, solo podemos aprender a partir de aquello que ya conocemos” (p. 85).

En el MCR, esta integración cobra relevancia al ofrecer pequeñas unidades de contenido que están conectadas deliberadamente con el marco conceptual existente del estudiante. De esta forma, el nuevo conocimiento no solo se asimila de manera efectiva, sino que también se aplica en contextos reales y significativos. Como indica Moreira (2005), “el aprendizaje significativo no se limita a adquirir información; también implica cuestionar y analizar críticamente la información recibida” (p. 90). El MCR asegura que los módulos no sean fragmentos aislados, sino que formen parte de un proceso más amplio, en el cual los estudiantes conectan el nuevo conocimiento con lo ya aprendido, fomentando una comprensión profunda y un uso práctico del contenido.

Ausubel también subraya que el conocimiento debe aplicarse en situaciones reales para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. El MCR implementa este principio al integrar actividades que requieren no solo la comprensión del contenido, sino también la reflexión crítica sobre su aplicabilidad en la vida cotidiana, garantizando que el aprendizaje evolucione hacia una acción crítica y contextualizada. Según Ausubel, el aprendizaje significativo se potencia cuando los estudiantes relacionan el nuevo conocimiento con sus experiencias y contexto personal, profundizando esa conexión a través de la reflexión crítica (Moreira, 2005).

El MCR además transforma al estudiante en un agente activo de su propio aprendizaje al incluir actividades que incentivan la discusión colaborativa y el cuestionamiento constante. Este proceso asegura que las pequeñas unidades de conocimiento diseñadas en el MCR se revisen y apliquen en contextos reales, promoviendo un aprendizaje dinámico. Como indica Moreira (2005), “el ser humano aprende corrigiendo sus errores. No hay nada de errado en errar; lo que es un error es pensar que la verdad es absoluta” (p. 98). Esta reflexión fomenta que los estudiantes no solo adquieran nuevas ideas, sino que también aprendan a relacionarlas críticamente con sus experiencias previas y a aplicarlas de manera efectiva. La integración del aprendizaje significativo de Ausubel

en el MCR asegura que el aprendizaje no sea mecánico ni fragmentado, sino profundamente conectado con el conocimiento previo y las experiencias de los estudiantes. Como afirma Moreira (2005), “el aprendizaje significativo crítico permite al alumno formar parte de su cultura, pero sin ser subyugado por ella” (p. 87). Así, el MCR impulsa un aprendizaje crítico y transformador, en el que el estudiante no memoriza datos, sino que los utiliza para analizar, reflexionar y actuar en contextos reales, promoviendo un impacto social a través de la reflexión crítica.

Beneficios del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR)

El MCR ofrece accesibilidad, flexibilidad y personalización, permitiendo adquirir conocimientos rápidamente mediante actividades que fomentan la reflexión crítica, la toma de decisiones y su aplicación en contextos reales. “Aunque el microlearning es un tipo de aprendizaje que llama la atención, también puede ser inútil si no se utiliza de forma correcta” (Játiva et al., 2024, p. 49). Por eso, el MCR debe incluir actividades que promuevan un aprendizaje significativo, conectando nuevos conocimientos con las experiencias previas de los estudiantes y facilitando un análisis profundo y duradero. Cerezo et al. (2023) destacan que, bien estructurado, el microlearning fragmenta contenidos complejos en unidades comprensibles, favoreciendo la reflexión crítica continua y evitando la superficialidad. Por otro lado, Amar (2024) sostiene que el uso de tecnologías debe ir más allá de la simple transmisión de información, promoviendo un aprendizaje transformador que integre reflexión crítica, justicia social y equidad, vinculando el conocimiento con necesidades sociales y promoviendo cambios en los contextos inmediatos de los estudiantes.

El MCR utiliza la tecnología como una herramienta pedagógica que facilita la aplicación de contenidos en situaciones reales. En este sentido, “el microaprendizaje es transdisciplinario y se fortalece con el uso de metodologías activas, buen diseño, tiempos cortos de actividad y la asociación responsable de la inteligencia artificial” (Fiuza et al., 2024, p. 7). Por lo que, basado en los principios de Freire, el MCR convierte a los estudiantes en agentes activos de su aprendizaje y transformación social; además, al integrar los enfoques de Ausubel, Bruner, Piaget

y Vygotsky, el MCR potencia la conciencia crítica, la colaboración, el desarrollo integral y la acción transformadora, optimizando recursos, fortaleciendo el pensamiento crítico y promoviendo el desarrollo personal y social.

Descripción Detallada de la Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo

La Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR), propone un enfoque pedagógico que combina los principios tradicionales del microlearning con elementos críticos y reflexivos, permitiendo a los estudiantes construir activamente su conocimiento y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Esta teoría busca transformar la manera en que se implementa el microlearning, pasando de un enfoque puramente informativo a uno que fomente una interacción profunda con los contenidos, donde los estudiantes reflexionen críticamente y cuestionen lo aprendido. Al integrar estas actividades críticas, se favorece un aprendizaje significativo y contextualizado. No obstante, “existen varios peligros y barreras para la implementación del microlearning que deben tenerse en cuenta al momento del diseño y la planificación de instructivos efectivos, pues estos pueden reducir los efectos de los problemas” (Játiva et al., 2024, p. 48).

Estructura de la Teoría

La Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo se basa en tres pilares fundamentales que estructuran su proceso:

a) **Módulos de Microlearning Crítico:** Cada módulo de microlearning está diseñado para cubrir un objetivo de aprendizaje específico, siguiendo el principio de la granularidad del contenido, que se refiere a la descomposición del material en unidades pequeñas y manejables, facilitando la comprensión y el enfoque en un solo concepto a la vez. A diferencia del microlearning tradicional, el MCR incluye elementos de reflexión crítica; además de presentar el contenido de manera breve y concisa, se incorporan preguntas críticas o actividades reflexivas que invitan a los estudiantes a cuestionar el contenido, aplicarlo a su contexto y conectarlo con otras áreas del conocimiento. Por lo tanto, “se habla de microaprendizaje como un modelo de aprendizaje fragmentado,

granulado y con saberes interconectados, alejándose del aprendizaje incompleto o incorrecto” (Amar, 2024, p. 170). De esta forma, el modelo del MCR revisita conceptos previos y profundiza en ellos, permitiendo aplicar lo aprendido en contextos más complejos. Por otro lado, el enfoque en espiral, basado en Bruner (1960), promueve un aprendizaje que va más allá de la memorización, fomentando la construcción activa del conocimiento.

b) **Actividades reflexivas integradas:** Las actividades reflexivas son fundamentales para el aprendizaje profundo, ya que promueven el análisis crítico y la aplicación de lo aprendido en situaciones reales. Se logra, después de interactuar con cápsulas informativas, los estudiantes son expuestos a preguntas abiertas, estudios de caso o escenarios del mundo real, donde deben aplicar el conocimiento adquirido; estas actividades integran diversos formatos, como texto, imágenes y videos, lo que enriquece toda la experiencia de aprendizaje. Este enfoque está respaldado por estudios recientes como los de Moreno y López (2024), quienes destacan que, “el modelo conformado parte de definir un breve material básico que aporte concisamente elementos sobre el contenido. Este debe dar paso a la presentación de una problemática dirigida a activar el pensamiento y la visualización de contradicciones” (p. 14), lo que fomenta la reflexión crítica y la aplicación en escenarios más complejos.

c) **Evaluación continua orientada al pensamiento crítico:** La evaluación en esta teoría no se basa en la memorización, sino en la capacidad del estudiante para reflexionar y aplicar el contenido en contextos prácticos. Los métodos incluyen portafolios reflexivos, donde los estudiantes documentan cómo aplican el conocimiento en situaciones cotidianas o resuelven problemas complejos, fomentando un análisis más profundo. Esto se alinea con el desarrollo de competencias críticas y el aprendizaje reflexivo, que requieren no solo el almacenamiento de información, sino su integración en la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Moreno y López (2024) en su investigación destacan que la implementación de herramientas digitales y la reflexión crítica fortalecen la transferencia de conocimientos al mundo real, promoviendo un aprendizaje más profundo y activo (p. 11-14).

Implementación teórica y justificación de la separación empírica

La Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR) se basa en principios pedagógicos que combinan la reflexión crítica, la colaboración y el aprendizaje significativo, fragmentando los contenidos en unidades manejables. La implementación práctica de esta teoría se desarrollará en futuros estudios empíricos, ya que primero es necesario consolidar su base conceptual. De tal forma que la separación entre la presentación teórica y la validación empírica responda a la necesidad de debatir su aplicabilidad antes de realizar estudios a gran escala. Este enfoque permitirá establecer las bases teóricas del MCR, asegurando su viabilidad pedagógica antes de evaluarla en diversos entornos educativos.

De manera general, la implementación del MCR sigue seis principios fundamentales:

1.- **Objetivos críticos:** Cada módulo debe fomentar la reflexión y el análisis crítico de los estudiantes, vinculando el contenido con la realidad social. Según Freire, “la educación debe alejarse del modelo bancario y fomentar una ‘conciencia crítica’ que permita a los estudiantes reflexionar profundamente sobre su realidad social e histórica” (Freire, 1970, p. 52).

2.- **Cápsulas de contenido y preguntas críticas:** El contenido se presenta en cápsulas breves que incluyen preguntas reflexivas para fomentar el pensamiento crítico. Esto es respaldado por estudios que afirman que, “el uso de cápsulas informativas y preguntas abiertas permite a los estudiantes aplicar el conocimiento en escenarios reales” (Játiva et al., 2024, p. 45).

3.- **Actividades de aplicación y reflexión:** Estas permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en situaciones prácticas. Según investigaciones recientes, la integración de estudios de caso y actividades reflexivas facilita la aplicación práctica y el desarrollo de habilidades críticas. Como se menciona, “la reflexión crítica impulsa un aprendizaje más profundo, conectando el contenido con la realidad del estudiante” (Amar, 2024, p. 161).

4.- **Colaboración y diálogo:** El aprendizaje colaborativo es central para desarrollar el pensamiento crítico. Las plataformas digitales permiten a los estudiantes colaborar e intercambiar ideas, lo que refuerza el aprendizaje reflexivo y crítico. Según Játiva et al. (2024), “la interacción social fomenta el pensamiento crítico, al permitir que los estudiantes compartan y debatan diferentes perspectivas” (p. 45).

5.- **Evaluación reflexiva:** La evaluación debe enfocarse en la capacidad del estudiante para aplicar el conocimiento en contextos reales. Así como indica Játiva et al., (2024) “los portafolios reflexivos son herramientas ideales para documentar el progreso y fomentar la evaluación continua” (p. 45).

6.- **Retroalimentación continua:** La retroalimentación debe ser continua y bidireccional, permitiendo ajustes tanto para estudiantes como para docentes. Este proceso fomenta un aprendizaje autónomo y reflexivo, adaptado a las necesidades del alumnado. Como señala Játiva et al. (2024), “una retroalimentación efectiva debe ser específica, oportuna y bidireccional, fomentando un mayor involucramiento del alumno” (p. 52).

Componentes adicionales para la implementación

El Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR) incluye componentes clave que garantizan su efectividad pedagógica, como el uso de tecnología multidispositivo para facilitar la accesibilidad, así como la integración de recursos adaptados a diferentes estilos de aprendizaje. Esto permite a los estudiantes interactuar con contenido a través de smartphones, tabletas y computadoras, asegurando una experiencia de aprendizaje flexible y ubicua. Además, estudios recientes destacan que el uso de recursos diversos (videos, textos y simulaciones interactivas) optimiza el aprendizaje reflexivo al permitir que los estudiantes analicen el contenido desde múltiples perspectivas. En palabras de Amar (2024), “las tecnologías colaborativas en línea crean vínculos, se hacen flexibles y participativas, facilitando el aprendizaje de la mayoría” (p. 159). Otra característica central es el enfoque en el aprendizaje activo, donde los estudiantes no solo reciben información, sino que interactúan con el contenido de manera crítica, reflexionando sobre su relevancia y aplicabilidad en contextos reales. La flexibilidad del MCR le permite ajustarse a diferentes

niveles educativos y contextos, desde la educación superior hasta entornos de formación continua, lo que lo convierte en una herramienta versátil. La participación constante o activa en este proceso se ha asociado con mejoras significativas en la comprensión y en el desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo un aprendizaje significativo que puede ser transferido a nuevas situaciones y desafíos.

Por lo tanto, todo este enfoque conceptual será la base para futuras investigaciones que evalúen la efectividad del MCR en diversos contextos educativos. La teoría aquí presentada establece los fundamentos necesarios para su aplicación, dejando para futuros estudios la evaluación empírica y los ajustes metodológicos.

Modelo conceptual del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR)

El Modelo Conceptual del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR) sigue un enfoque en espiral, basado en la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1960), que sostiene que el aprendizaje es un proceso continuo y cíclico, en el cual los estudiantes construyen nuevos conocimientos sobre la base de lo que ya saben. A medida que los estudiantes avanzan por los módulos de microlearning, regresan a conceptos previamente aprendidos, pero desde una perspectiva más profunda y reflexiva, lo que les permite reorganizar y expandir su comprensión. Este enfoque refuerza la idea de que el aprendizaje no es lineal, sino que sigue una espiral ascendente donde los conceptos se revisitan y se amplían, permitiendo una comprensión más sólida y adaptable a nuevos contextos a lo largo del tiempo.

Este enfoque se complementa con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, que sostiene que los nuevos conocimientos se asimilan mejor cuando se conectan con estructuras cognitivas previas. De manera similar, Piaget plantea que el aprendizaje se integra y se reorganiza dentro de la estructura conceptual existente, facilitando una comprensión más profunda y significativa. Cada nuevo módulo actúa como un peldaño, permitiendo a los estudiantes conectar ideas previas con nuevas experiencias, enriqueciendo su comprensión y promoviendo un aprendizaje profundo. Al integrar las ideas de Bruner y Ausubel, el MCR fomenta no solo la

adquisición de habilidades cognitivas, sino también una reflexión crítica que favorece el análisis y la solución de problemas complejos. Así, responde a las demandas actuales de formar estudiantes capaces de aplicar su conocimiento en diversas situaciones, preparándolos para los desafíos del mundo real y un entorno laboral en constante evolución.

Componentes clave del Modelo Conceptual del MCR

1. Módulos de Microlearning como unidades cíclicas y evolutivas: Los módulos de microlearning se conectan entre sí, formando una estructura en espiral que facilita el aprendizaje continuo. Siguiendo los principios del constructivismo de Piaget, el aprendizaje se reestructura con cada nueva experiencia. De modo que, “el microlearning se desarrolla a partir de contenidos micro, o pequeños fragmentos de texto, audio y video de información digital que fluyen y se mueven constantemente” (Játiva et al., 2024, p. 39). Además, los módulos deben estar disponibles en múltiples dispositivos, asegurando accesibilidad y flexibilidad para el estudiante (Amar, 2024).

2. Reflexión crítica y revalorización continua: Al final de cada módulo, los estudiantes realizan una reflexión crítica sobre el conocimiento adquirido, conectándolo con experiencias previas. “No como un gesto esnobista sino, más bien, como una necesidad emergente. De lo contrario, sería quedar anclado en lo anterior y no ver que la educación digital es más y mejor” (Amar, 2024, p. 160). Este proceso sigue los principios de Freire, promoviendo una construcción dinámica del aprendizaje que permite a los estudiantes comprender su contexto y actuar transformadoramente. Además, los videos y las simulaciones facilitan la reflexión crítica, mejorando la retención y aplicación del conocimiento en distintos contextos.

3. Aplicación práctica como componente esencial: El MCR enfatiza la aplicación del conocimiento en contextos reales o simulados. Las actividades no se limitan al análisis teórico, sino que incluyen ejercicios prácticos que refuerzan la comprensión crítica, desarrollando habilidades para enfrentar desafíos complejos. Investigaciones recientes indican que “las estrategias de microlearning cuidadosamente pensadas pueden modificar los modos de entrega para satisfacer las muchas inteligencias de los alumnos, creando experiencias personalizadas”

(Játiva et al., 2024, p. 43). Este enfoque fomenta un aprendizaje duradero, basado en la práctica activa, consolidando el conocimiento adquirido de manera efectiva. Además, se ha demostrado que el microlearning bien estructurado facilita la retención y aplicación del conocimiento mediante actividades prácticas y reflexivas (Durán y Escudero, 2023).

4. Interacción y colaboración crítica: El aprendizaje colaborativo es central en el MCR, propiciando que los estudiantes trabajen en grupos pequeños, discutan ideas y generen nuevas interpretaciones, así como en el constructivismo sociocultural de Vygotsky, que enriquece el aprendizaje mediante el diálogo crítico; puesto que, “el microaprendizaje es transdisciplinario y se fortalece con el uso de metodologías activas” (Fiuza et al., 2024, p. 7). Además, las plataformas tecnológicas facilitan la colaboración y el intercambio de ideas, permitiendo que los estudiantes continúen el aprendizaje fuera del aula (Amar, 2024).

5. Retroalimentación y ajustes continuos: La retroalimentación continua permite que los estudiantes mejoren con comentarios regulares, mientras los docentes ajustan el contenido según su progreso. Además, “las Tecnologías Online Colaborativas (TOC), crean vínculos, se hacen flexibles y participativas facilitando el aprendizaje” (Amar, 2024, p. 160). A través de portafolios reflexivos y plataformas educativas que facilitan la interacción sincrónica y asincrónica, se mejora la retroalimentación y se promueve un aprendizaje flexible. Como indican Játiva et al. (2024) y Moreno y López (2024), que las plataformas digitales facilitan una interacción continua, promoviendo la participación activa, la reflexión crítica y un aprendizaje autónomo y colaborativo.

Proceso espiral del Modelo del Microlearning Crítico y Reflexivo

El Proceso Espiral de Aprendizaje del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR) se fundamenta en la idea de que el conocimiento no es un conjunto de datos estáticos, sino un proceso en constante evolución. Este enfoque, está inspirado en el Modelo de Aprendizaje en Espiral de Bruner (1960), que promueve la reevaluación y revalorización continua de los conceptos previos en cada nuevo módulo, lo que permite una profundización progresiva del conoci-

miento a medida que los estudiantes avanzan. Al igual que en el modelo de Bruner, los estudiantes vuelven a los conceptos anteriores con una mayor profundidad y complejidad, consolidando su comprensión a través de un proceso iterativo. En cada ciclo, los estudiantes aplican lo aprendido, reflexionan críticamente sobre el contenido y reciben retroalimentación continua, lo que refuerza su capacidad de cuestionar y aplicar el conocimiento en contextos más complejos y significativos. Este proceso también está alineado con el constructivismo de Piaget (1976) y la pedagogía crítica de Freire (1970), donde la construcción del conocimiento depende de la interacción activa entre el estudiante y el contenido, fomentando una revalorización crítica de los aprendizajes anteriores y su aplicabilidad en la vida cotidiana.

El siguiente esquema representa gráficamente el Modelo Espiral del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR), en el cual, cada módulo de Microaprendizaje está interconectado y contribuye al desarrollo crítico y reflexivo de los estudiantes. Los módulos están diseñados para fomentar la reflexión crítica, la aplicación práctica y la revalorización del conocimiento a medida que los estudiantes avanzan:

Como se puede apreciar, en la Figura 1. Modelo Espiral del Microlearning Crítico y Reflexivo,



se fundamenta en un enfoque cíclico y progresivo, donde el conocimiento no es estático, sino que se profundiza y revalora continuamente a medida que los estudiantes avanzan a través de cada módulo. El aprendizaje se desarrolla en espiral, integrando la reflexión crítica, la revalorización de los conceptos y su aplicación práctica en contextos cada vez más complejos. Esta dinámica asegura que el aprendizaje no solo sea significativo, sino también duradero y aplicable.

Estructura del Modelo Espiral del MCR

El modelo espiral del MCR es un enfoque pedagógico que fomenta un aprendizaje progresivo y profundo. A diferencia de los métodos lineales, el modelo espiral permite a los estudiantes revisar conceptos previos con un mayor grado de comprensión y aplicabilidad, facilitando el desarrollo de habilidades analíticas complejas. Esta estructura escalonada ofrece oportunidades para transferir el conocimiento a contextos reales, avanzando más allá de la memorización hacia un entendimiento profundo y aplicable. El ciclo de tres fases – Reflexión Inicial, Profundización y Revalorización – promueve una exploración crítica y contextualizada del contenido, preparando al estudiante para aplicar el conocimiento de manera significativa.

1. Reflexión inicial

En esta fase, los estudiantes conectan el tema nuevo con sus conocimientos previos, estableciendo una base sólida para el aprendizaje. Siguiendo los principios de asimilación y acomodación de Piaget, esta fase asegura que el aprendizaje se integre en esquemas cognitivos ya existentes, lo cual facilita su retención y comprensión profunda (Piaget, 1970). Aquí se invita a los estudiantes a realizar una reflexión personal sobre el tema, identificando conceptos o prácticas previas relacionadas.

Actividad: Los estudiantes completan una lista de autoevaluación o diario reflexivo en el que identifican sus prácticas o conocimientos actuales sobre el tema en cuestión.

Ejemplo: En un módulo sobre sostenibilidad, los estudiantes reflexionan sobre sus hábitos de consumo respondiendo preguntas como: “¿Qué prác-

ticas personales podrían estar afectando al medio ambiente?” o “¿Cómo contribuye mi consumo a la huella ecológica?”. Este ejercicio inicial contextualiza el aprendizaje en su vida cotidiana y establece una base significativa para las etapas posteriores.

2. Profundización

En la fase de Profundización, los estudiantes exploran el tema de forma colaborativa y crítica, alineándose con la pedagogía crítica de Freire, que enfatiza la importancia del diálogo para cuestionar y transformar la realidad (Freire, 1970). A través de actividades grupales, los estudiantes son desafiados a contrastar sus ideas y a ampliar su comprensión mediante la interacción y la discusión.

Actividad: Los estudiantes participan en un análisis de casos o en debates colaborativos, donde examinan situaciones o problemas complejos relacionados con el tema de estudio.

Ejemplo: Los estudiantes analizan casos de empresas con prácticas sostenibles, trabajando en grupos para evaluar los beneficios y desafíos de dichas prácticas. A través de preguntas guiadas, como “¿Qué dificultades enfrentan estas empresas para mantenerse sostenibles?” o “¿Cómo afecta la sostenibilidad a los empleados y consumidores?”, el debate enriquece la perspectiva de los estudiantes y fomenta una comprensión crítica del tema en contextos diversos. Al final del análisis, cada grupo presenta sus conclusiones y reflexiona sobre las implicaciones sociales y éticas de sus hallazgos.

3. Revalorización

La fase de Revalorización permite a los estudiantes aplicar el conocimiento en situaciones reales, consolidando su aprendizaje y promoviendo la transferencia a contextos más complejos. Inspirado en el aprendizaje significativo de Ausubel, esta fase se enfoca en la aplicación práctica como una forma de lograr un aprendizaje duradero (Ausubel, 1968). A través de actividades de aplicación, los estudiantes integran y evalúan sus conocimientos, desarrollando habilidades para abordar problemas auténticos y relevantes.

Actividad: Los estudiantes diseñan y presentan un proyecto de acción o propuesta que implique

la implementación de estrategias aprendidas en su comunidad o entorno inmediato.

Ejemplo: Al finalizar el módulo sobre sostenibilidad, los estudiantes diseñan un plan de acción comunitario para reducir el impacto ambiental. Trabajan en equipos para proponer estrategias como campañas de reciclaje, reducción de consumo de plástico, o prácticas de consumo responsable, detallando los pasos, recursos y resultados esperados de su propuesta. Posteriormente, presentan sus planes y reciben retroalimentación del grupo y del docente, lo que les permite mejorar sus estrategias y reforzar su capacidad para aplicar el conocimiento de manera crítica y efectiva (Fiuza, Sabino, y Silva, 2024).

Retroalimentación Continua y Ajustes

A lo largo del proceso espiral, la retroalimentación entre pares y docentes permite a los estudiantes ajustar y mejorar su comprensión. La evaluación formativa en cada fase fomenta un aprendizaje profundo y reflexivo, esencial para el desarrollo de habilidades críticas y contextualizadas. Según Amar (2024), este tipo de retroalimentación es crucial para que los estudiantes identifiquen áreas de mejora y refuercen su aprendizaje autónomo, promoviendo una educación más personalizada y significativa.

Viabilidad y Factibilidad de la Teoría del MCR

La viabilidad del MCR en entornos educativos digitales se basa en el uso de plataformas de gestión de aprendizaje (LMS) que permiten implementar módulos de microlearning con actividades reflexivas y colaborativas. Las LMS ofrecen una estructura flexible y adaptable para diseñar contenidos fragmentados, donde los estudiantes pueden interactuar, recibir retroalimentación continua y ajustar su progreso, promoviendo así un aprendizaje autónomo y crítico (Fiuza, Sabino, y Silva, 2024). Herramientas como Moodle y Canvas permiten diseñar módulos con foros de discusión, cuestionarios y autoevaluaciones, facilitando la reflexión crítica en cada fase del MCR.

Además, los LMS posibilitan el seguimiento del progreso en tiempo real, permitiendo a los docentes identificar áreas de mejora y ajustar las actividades según las necesidades individuales y grupales, asegurando una retroalimentación constante que re-

fuerza la comprensión y aplicación práctica del contenido. La personalización en el aprendizaje, facilitada por estas plataformas, aumenta el compromiso del estudiante y promueve una inmersión activa en el proceso educativo (Sánchez y Rodríguez, 2024).

Para validar la efectividad del MCR, pueden emplearse estudios de caso y portafolios reflexivos, donde los estudiantes documenten su aprendizaje. Cuestionarios previos y posteriores medirían el desarrollo de competencias críticas y reflexivas. Estas metodologías, respaldadas por herramientas de monitoreo en los LMS, facilitarían evidencia empírica sobre su impacto en habilidades analíticas y metacognitivas. La factibilidad del MCR se apoya en la estructura modular de las LMS y sus herramientas interactivas, que permiten actividades de reflexión crítica, retroalimentación y colaboración continua, esenciales para desarrollar competencias analíticas en los estudiantes.

Metodología propuesta para la validación empírica del MCR

Para validar empíricamente la efectividad del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR), se propone un enfoque metodológico mixto que combine métodos cualitativos y cuantitativos:

1. Análisis cualitativos: Mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales, se capturarán las percepciones y experiencias de estudiantes y docentes, permitiendo explorar cómo el MCR influye en el aprendizaje reflexivo y en la capacidad de aplicar conocimientos a contextos reales.

2. Cuestionarios pre y post intervención: La aplicación de cuestionarios antes y después de la implementación del MCR permitirá evaluar cambios en habilidades críticas, como el análisis y la toma de decisiones, proporcionando datos cuantitativos sobre el impacto de la intervención.

3. Estudios de caso y análisis de portafolios reflexivos: Los estudios de caso documentarán el proceso de aprendizaje en grupos específicos, mientras que los portafolios reflexivos permitirán a los estudiantes registrar sus reflexiones y aplicaciones prácticas, brindando evidencia sobre el desarrollo de competencias analíticas y metacognitivas.

La combinación de análisis cualitativos, cuestionarios y estudios de caso permitirá una validación completa del MCR. La triangulación de datos ofrecerá una perspectiva empírica del impacto del MCR, evaluando la percepción subjetiva y el desarrollo observable de habilidades críticas y reflexivas, garantizando una comprensión respaldada de cómo el MCR fomenta una educación crítica en contextos educativos y profesionales.

Esquema de evaluación para la validación empírica del MCR

La Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR) se basa en una estructura teórica exhaustiva que integra principios de constructivismo (Piaget), pedagogía crítica (Freire) y aprendizaje en espiral (Bruner), entre otros. Establecer primero un marco teórico robusto asegura la coherencia pedagógica del MCR, permitiendo definir sus fundamentos antes de proceder con una validación empírica. Este enfoque inicial permite consolidar la estructura teórica del MCR como un modelo que no solo facilita la adquisición de conocimiento, sino que promueve competencias críticas y reflexivas necesarias en contextos educativos diversos.

Para evaluar la efectividad del MCR en la práctica, se propone un esquema de evaluación que documente su impacto en el desarrollo de competencias de pensamiento crítico y reflexión analítica. A continuación, se describe el esquema sugerido:

1. Selección de Participantes y Contexto de Aplicación

• **Criterios de selección:** Se seleccionarán participantes en función de su nivel educativo, como estudiantes de educación media superior o superior, que demuestren interés en un aprendizaje crítico.

• **Contextos de aplicación:** La implementación del MCR se evaluará tanto en entornos académicos como en formaciones profesionales.

2. Frecuencia y duración de las evaluaciones

• **Evaluación inicial:** Antes de la intervención se aplicará una evaluación diagnóstica para medir habilidades de pensamiento crítico y reflexión, como

referencia inicial.

• **Evaluaciones intermedias:** Durante la intervención se realizarán evaluaciones continuas, incluyendo cuestionarios reflexivos y autoevaluaciones para medir el avance.

• **Evaluación final:** Al cierre de la intervención, una evaluación final permitirá comparar el desarrollo alcanzado respecto al diagnóstico inicial.

3. Herramientas de evaluación

• **Portafolios reflexivos:** Documentarán el proceso de aprendizaje, registrando reflexiones y aplicaciones prácticas.

• **Estudios de caso:** Se observará a grupos específicos de participantes para documentar en profundidad su progreso en el MCR.

• **Cuestionarios pre y post-intervención:** Estos cuestionarios proporcionarán datos cuantitativos sobre el impacto del MCR en competencias como análisis crítico y toma de decisiones.

4. Análisis de datos y validación de resultados

• **Triangulación de datos:** Los resultados de los portafolios, estudios de caso y cuestionarios serán integrados para evaluar el impacto del MCR en el aprendizaje reflexivo y crítico.

• **Comparación con grupo de control:** Se incluirá un grupo de control que use microlearning tradicional, lo que permitirá contrastar el MCR con enfoques convencionales.

Potencial transformador de la Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR)

La Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR) posee un notable potencial transformador en la práctica educativa y en la innovación pedagógica. Al centrarse en la construcción activa del conocimiento y en la aplicación práctica mediante la reflexión crítica, el MCR permite un aprendizaje profundo que no solo mejora los resultados académicos, sino que también influye en las políticas educativas.

Impacto en la práctica educativa

El MCR transforma la enseñanza en una experiencia significativa, donde la reflexión crítica y la aplicación práctica fortalecen tanto la retención de conocimientos como el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas. Al promover la participación activa y el pensamiento crítico, el MCR facilita que los estudiantes conecten el aprendizaje con situaciones reales, optimizando su capacidad para tomar decisiones informadas y resolver problemas complejos, especialmente en la educación media superior (Játiva et al., 2024). Este enfoque es fundamental en la formación de ciudadanos críticos, preparados para navegar en entornos complejos, permitiéndoles desarrollar competencias necesarias para enfrentar los desafíos contemporáneos (Amar, 2024). Para lograr esta transformación, el MCR se apoya en estrategias que promueven habilidades de pensamiento crítico, una habilidad esencial que facilita que los estudiantes analicen y evalúen problemas de manera informada y creativa, respondiendo así a los retos del contexto actual (Ilbay Guaña, 2024). Este enfoque se ve fortalecido al incorporar el legado de la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien destaca que formar ciudadanos críticos implica brindarles herramientas para reflexionar y actuar sobre su realidad social (Jardilino y Soto Arango, 2020).

Innovación pedagógica

El MCR convierte el microlearning en un proceso reflexivo, en el que cada módulo no solo facilita la adquisición de conocimiento, sino que fomenta la reflexión crítica. Este enfoque impulsa el aprendizaje autónomo y desarrolla habilidades cognitivas superiores, como la toma de decisiones y la resolución de problemas. Las investigaciones recientes sugieren que la segmentación de contenido en combinación con un enfoque reflexivo mejora significativamente la capacidad de los estudiantes para pensar críticamente y aplicar conocimientos en diversos contextos (Moreno y López, 2024). En la formación docente, el MCR ofrece estrategias para diseñar módulos que promuevan un aprendizaje activo y colaborativo, adaptable tanto a entornos digitales como presenciales.

Adaptabilidad en diversos contextos educativos

La flexibilidad del MCR permite su implementación en diversos entornos educativos, incluyendo educación media superior y capacitación profesional. Su integración en plataformas de gestión de aprendizaje (LMS) y tecnologías móviles facilita un aprendizaje reflexivo y accesible, promoviendo una educación crítica y contextualizada (Játiva et al., 2024). Así, el MCR se posiciona como herramienta adaptable, capaz de responder eficazmente a las demandas de la educación contemporánea y ofrecer experiencias de aprendizaje significativo. La inclusión de estrategias que fortalezcan el pensamiento crítico y la resolución de problemas permite que los estudiantes desarrollen competencias aplicables a contextos reales, esenciales para la formación de individuos reflexivos y comprometidos socialmente. Este aspecto es crucial para afrontar los retos actuales, posicionando al MCR como enfoque integral que fomenta el desarrollo de habilidades prácticas y críticas que trascienden el aula (Ilbay Guaña, 2024).

Conclusión

La Teoría del Microlearning Crítico y Reflexivo (MCR) representa un avance significativo en el ámbito educativo, al superar las limitaciones del microlearning tradicional mediante la integración de una educación profunda, crítica y contextualizada. Este enfoque combina los principios del constructivismo de Piaget y la pedagogía crítica de Freire, promoviendo una reflexión constante sobre el aprendizaje y transformando los contenidos en herramientas prácticas y significativas. Inspirado en las contribuciones de Vygotsky, Bruner y Ausubel, el MCR establece la colaboración y el pensamiento crítico como pilares del proceso formativo, proporcionando una solución pedagógica innovadora que responde a los desafíos de la educación actual.

La implementación del MCR aporta beneficios específicos en entornos educativos diversos. En la educación superior, el MCR facilita la integración de contenidos complejos en módulos de aprendizaje breve y reflexivo, permitiendo que los estudiantes no solo adquieran conocimiento teórico, sino que también desarrollen habilidades críticas que trascienden la mera memorización. Este modelo fomenta un aprendizaje activo en el que el estudiante se

convierte en agente de su propio proceso, aplicando los conocimientos en situaciones reales y evaluando críticamente su pertinencia y utilidad. Esta metodología es particularmente efectiva en la formación de ciudadanos responsables y críticos, dotados de las competencias necesarias para enfrentar entornos profesionales y sociales cada vez más exigentes y complejos.

En el ámbito de la formación profesional y corporativa, el MCR ofrece un modelo adaptable que responde a las necesidades de flexibilidad y eficacia de estos contextos. La estructura modular permite una personalización del aprendizaje según los objetivos específicos de la organización, mientras que las actividades reflexivas y colaborativas fomentan una cultura de aprendizaje continuo y el desarrollo de competencias clave, como la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas. La capacidad del MCR para combinar tecnología educativa con prácticas de reflexión crítica permite, además, una capacitación ágil y profunda, fortaleciendo la aplicabilidad de los conocimientos y el compromiso de los participantes.

Finalmente, el MCR no solo facilita el aprendizaje individual, sino que también contribuye a la formación de comunidades de aprendizaje críticas y colaborativas. Su enfoque en la reflexión continua y en la aplicación del conocimiento en contextos reales alinea esta teoría con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, promoviendo una educación inclusiva que no solo instruye, sino que forma agentes de cambio social. La teoría del MCR es una herramienta pedagógica versátil que, con su base en los principios de justicia social y equidad, prepara a los estudiantes y profesionales para actuar informada y estratégicamente en sus comunidades.

Si bien esta teoría se sustenta en un sólido marco conceptual, futuros estudios empíricos deberán evaluar su impacto específico en el desarrollo de competencias críticas y la retención del aprendizaje. La implementación del MCR en distintos contextos educativos brindará información clave sobre su adaptabilidad y efectividad, demostrando cómo este modelo fomenta el pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad social en sus usuarios, respondiendo así a las demandas de un mundo en constante cambio.

Referencias

Amar, V. (2024). Educación digital en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una narrativa. *Revista Lusófona de Educação*, 61, 157-173. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle61.10>

Ausubel, D. P. (1968). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton. <https://archive.org/details/psychologyofmean000odavi>

Ayuso, M. & Gutiérrez, L. (2024). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la educación. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802932.pdf>

Bonilla-Villalobos, V., y Herrera Villalobos, Á. (2024). El pensamiento crítico y la reflexión como estrategia de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. *Repertorio Científico*, 27(Esp.), 176-191. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/repertorio/article/view/5282/7424>

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Cerezo, B., Gutiérrez, M., Figueredo, L., y Gallardo, K. (2023). La construcción del conocimiento a pequeña escala: El impacto del microaprendizaje en la era digital. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 8(1), 102-115. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8355880>

Durán, J. M., y Escudero, M. (2023). Microlearning en el entorno educativo. *Rediech*. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1763

Fernández, A., Gómez, L., & Pérez, M. (2024). Metacognición y microlearning: Estrategias para el desarrollo de habilidades analíticas. *Revista de Innovación Educativa*, 15(1), 45-60. Disponible en: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/repertorio/article/view/5282>

Fiuza, L. M. F., Sabino, V. N. V., y Silva, K. A. N. (2024). The use of microlearning in the educational field: an overview of worldwide scientific production. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (88), 7-23. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3123>

García, J., y López, R. (2024). Fragmentación del co-

nocimiento en el microlearning: Implicaciones para el aprendizaje profundo. *Educación y Tecnología*, 20(2), 78-92. Disponible en: <https://aptus.org/recursos-gratuitos/articulo-habilidades-del-siglo-xxi-es-posible-enseñar-el-pensamiento-critico/>

González R., C. J., Martín G., S., y Cabrera Hernández, D. J. (2024). Microlearning en la formación de docentes y familias de Educación Infantil: una propuesta de aprendizaje híbrido. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (88), 123-135. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3127>

Fiuza, L. M. F., Sabino, V. N. V., y Silva, K. A. N. (2024). The use of microlearning in the educational field: an overview of worldwide scientific production. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (88), 7-23. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3123>
Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://archive.org/details/freire-pedagogia-del-oprimido>

García, J., & López, R. (2024). Fragmentación del conocimiento en el microlearning: Implicaciones para el aprendizaje profundo. *Educación y Tecnología*, 20(2), 78-92. Recuperado de <https://aptus.org/recursos-gratuitos/articulo-habilidades-del-siglo-xxi-es-posible-enseñar-el-pensamiento-critico/>

Jardilino, J. R. L., & Soto Arango, D. E. (2020). Paulo Freire y la pedagogía crítica: Su legado para una nueva pedagogía desde el sur. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 1072-1093. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12472>

Játiva, W. D. G., Oña, J. M. D., y Pilco, P. K. M. (2024). Microlearning como metodología de apoyo a la enseñanza y aprendizaje de matemáticas en bachillerato. *Revista Puce*, (118). <https://revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/534>

Ilbay Guaña, E. L. (2024). La importancia del pensamiento crítico y la resolución de problemas en la educación contemporánea. *Revista Kosmos*, 3(1), 4-18. <https://doi.org/10.62943/rck.v3n1.2024.50>

Martínez, P., Sánchez, D., y Rodríguez, L. (2024). Reflexión crítica en entornos de microlearning: Desafíos y oportunidades. *Revista de Pedagogía Crítica*, 10(3), 33-47. Disponible en: <https://revistaeducacion->

virtual.com/archives/4341

Moreira, M. A., (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>

Moreno, M. H., y López, Y. F. (2024). El microaprendizaje en la práctica educativa de la Geografía Regional apoyado con las nuevas tecnologías. *Revista Educación*, 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58573>

Piaget, J. (1976). El desarrollo de la inteligencia en el niño. Morata.

Piaget, J. (1976). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la educación. *Revista Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>

Sánchez, D., y Rodríguez, L. (2024). Integración de estrategias reflexivas en el microlearning: Un enfoque crítico. *Educación y Desarrollo*, 22(4), 102-118. Disponible en: <https://www.jorgeinnova.com/2024/07/aprendizaje-reflexivo-clave-para-desarrollar-pensadores-criticos.html>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Recibido el 30 de septiembre de 2024; aceptado el 10 de noviembre de 2024.

TERCERA SECCIÓN:

DESARROLLO DE HABILIDADES EN EDUCACIÓN BÁSICA

EQUINOTERAPIA Y DESARROLLO MOTRIZ EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR

EQUINETHERAPY AND MOTOR DEVELOPMENT IN
SPECIAL EDUCATION IN PRESCHOOL CHILDREN

M. ELENA GARCÍA GÓMEZ

Directora General Grupo Tecnológico

Universitario Monterrey

marielengomez@gmail.com

marielengomez@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-3681-4449>

Resumen

En la búsqueda incansable por mejorar la calidad de vida muy en especial en este caso en los niños de edad preescolar y en su educación para su desarrollo motriz el hombre a través de la ciencia y la historia de la medicina ha empleado procedimientos terapéuticos algunos con mayor éxito que otros y aunque la equinoterapia ha sido poco estudiada se han encontrado excelentes beneficios en su práctica.

Sin duda alguna podemos definir la quimioterapia como un procedimiento alternativo de tratamiento que este es utilizado por especialistas que se dedican al cuidado y la atención de niños con discapacidad, ya que en esta se emplea el movimiento del caballo y el entorno creado a su alrededor teniendo como objetivo beneficios sobre la problemática de salud del niño y en este sentido terapéutico en que el profesional utiliza el caballo y por la individualidad de las acciones que desarrollan en relación con las características específicas que cada niño tiene.

“El caballo es para el ser humano desde tiempos remotos más que un animal doméstico, un símbolo de libertad, de poderío y de jerarquía, es también quizás, el único animal que comunica sus atributos al jinete y se convierte en parte de él, juntos son uno, la moderna forma de nombrar a los centauros”.

Oscar Wilde

Abstract

In the tireless search to improve the quality of life, especially in this case in preschool children and in their education for their motor development, man throughout science and the history of medicine has used therapeutic procedures, some with greater success than others and although equine therapy has been little studied, excellent benefits have been found in its practice.

Without a doubt we can define chemotherapy as an alternative treatment procedure that is used by specialists who are dedicated to the care and attention of children with disabilities, since it uses the movement of the horse and the environment created around it, taking as objective benefits on the child's health problems and in this therapeutic sense

in which the professional uses the horse and for the individuality of the actions they develop in relation to the specific characteristics that each child has.

“The horse has been for humans since ancient times more than a domestic animal, a symbol of freedom, power and hierarchy, it is also perhaps the only animal that communicates its attributes to the rider and becomes part of him, together. “They are one, the modern way of naming centaurs.”

Oscar Wilde.

Palabras claves: Equinoterapia, preescolar, desarrollo motriz, Necesidades especiales, aprendizaje.

Keywords: Equine therapy, preschool, motor development, Special needs, learning.

¿QUÉ ES LA EQUINOTERAPIA Y DE DONDE PROVIENE?

En México existen pocas actividades adaptadas para las personas con Necesidades Especiales, además no existen modelos pedagógicos de atención para desarrollar la psicomotricidad y la socialización de los niños de edad preescolar con esta condición, y es una población que lo amerita, ya que su atención debe ser diferenciada e individualizada, debido a que sus aprendizajes son más lentos y particularizados.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son más complejos y por ende necesitan de mayor atención y orientación por parte de sus docentes, por lo que se sugiere la creación de un modelo pedagógico que solvante la problemática existente en lo referente a la psicomotricidad, la actividad física y la socialización.

En algunos casos los escolares con Necesidades Especiales presentan deficiencias en el desarrollo motor, además de tener déficit de atención al igual que los escolares con otros tipos de trastorno ya que su condición en algunos casos los limita como sucede en los que poseen parálisis cerebral y otras patologías asociadas, ya que el compromiso es aún mayor, por ello hay que proponer la aplicación actividades adecuadas a las necesidades y potencialida-

des de los escolares y de esta manera contribuir con el desarrollo integral de su ser, buscando mejorar la calidad de vida.

“La Equinoterapia en una terapia integral y complementaria a las ya existentes, que utiliza al caballo como mediador, para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica, física y motriz”. (Lilian Gario Osorio, 2012)

Los factores más importantes son que la gente esté informada que un niño de edad preescolar con necesidades especiales es capaz de enfrentarse al mundo que le rodea y no verse apartado de la sociedad por los perjuicios de la gente a estos niños con capacidades especiales se les puede ayudar a mejorar su capacidad de vida mediante nuevas técnicas terapéuticas como la equinoterapia las cuales deben ser implementadas con gente capacitada en el área.

¿Qué es la equinoterapia?

“Montar es...avanzar sentados...descansar la mente...escuchar el cuerpo...viendo al mundo con un nuevo lente” (Gross 2006, p.63).

“Equinoterapia viene de T.A.A, terapia asistida con animales” (Luz Stella Espinoza, 2007, ´86).

Los problemas de niños especiales se dividen en algunos tipos de problemas que en ocasiones bajan la autoestima, de los infantes, también puede llevar a una persona sentirse desvalorada y a estar aislados de los demás.

Esta postura le puede llevar a no tener objetivos, a no ver sentido en nada, y a convencerse de que no es incapaz de lograr cualquier cosa que se proponga.

Lo que pasa es que no desarrollan su propia autoestima, ya que se atrofian por todos los problemas que están a su alrededor. Sin embargo, se debe aclarar y diferenciar cuales son las causas que llevan a que el desarrollo de los niños sea vulnerado, entre las principales se tienen, la falta de conocimientos de los padres, y la sociedad en general.

Bender R. (2018) “Existen diferentes tipos de capacidades especiales a las que Consideramos aquellas que requieren de un proceso de aprendizaje diferente para desarrollar sus habilidades y capacidades” (p. 72).

Dichos niños resultan vulnerables, y necesitan de apoyo en diferentes tiempos de su vida para crear confianza y poder ser capaces de realizar logros en su vida.

¿Qué puede hacer la Equinoterapia en el desarrollo Motriz en Educación Especial en niños?

Ya que la equinoterapia es una terapia alternativa que debe desarrollarse en un ambiente natural y de Gran tamaño que junto con los niños y de acuerdo a cada una de sus capacidades puedan aportar.

Alguna actividad fácil para el cuidado del equino como podría ser cepillar su torso, proveerles de comida, así como su cuidado y limpieza y sin lugar a duda de esta manera podríamos lograr que el infante pueda adaptarse y perder el miedo hacia el caballo y lograr una pronta aceptación en la equinoterapia hacia un mejor desarrollo motriz como parte de su rehabilitación escolar.

“La equinoterapia en la educación especial requiere de preparar los medios, estrategias, recursos para lograr la intervención eficaz” (Chapellin, 2021).

¿CÓMO INCIDE LA EQUINOTERAPIA EN EL DESARROLLO MOTRIZ EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR?

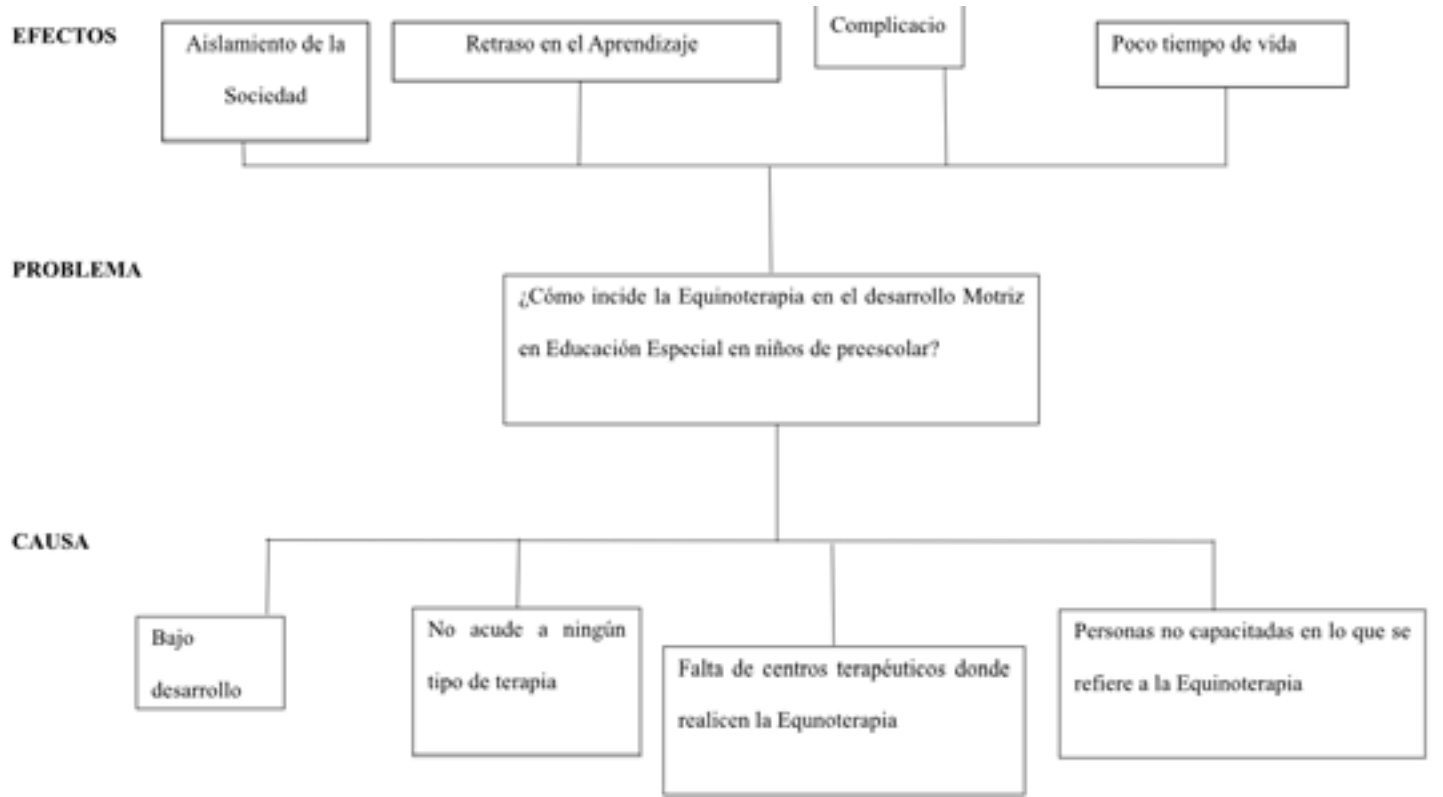


Tabla 1 Análisis crítico en árbol del problema.

LA EQUINOTERAPIA COMO ALTERNATIVA EN EL DESARROLLO MOTRIZ

La equinoterapia como alternativa para el desarrollo motriz en niños de educación especial como medio rehabilitador en los niños con capacidades especiales y su estilo de vida, aumentar la motivación y una mejora en la atención y concentración en los niños ya que se ha demostrado que la equinoterapia aprovecha la relación existente y afectiva que suele establecerse con el caballo y que esto nos puede dar como resultado una ayuda a los niños de educación especial y lograr un mejor desarrollo motriz y una adaptación en la sociedad y lograr que los niños puedan ser un poco más autónomos y que puedan resolver conflictos por ellos mismos y lograr integrarlos en la sociedad.

Los niños de edad preescolar son por lo general los más afectados ya que ellos en algunos casos sufren de dolor y no lo pueden expresar y esto causa efectos negativos en su diario vivir.

“En la monta terapéutica; es una actividad rehabilitadora, reconocida en todo el mundo que consiste en aprovechar los movimientos tridimensionales del caballo para estimular los músculos y articulaciones. Además, el contacto con el caballo aporta facetas terapéuticas a niveles cognitivos, comunicativos y de personalidad” (Pérez Puga, 2023, p. 91).

“Un caballo al paso, transmite al jinete 110 impulsos por minuto, en una serie de oscilaciones tridimensionales como son avance y retroceso, elevación, descenso, desplazamiento y rotación” (Terapias Ecuestres 2024).

El interés por investigar se convierte en una responsabilidad muy grande el abarcar este tipo de problemáticas, ya que como maestra y madre de una niña hoy ya adulta con TDH, considero que mediante este trabajo investigativo se ayudara a niños de edad preescolar que padecen capacidades especiales y brindar una capacitación a los maestros, padres que tienen hijos con necesidades especiales.

Uno debe procurar no solo el bien en uno mismo sino también compartir con los demás el bienestar de los niños de edad preescolar.

Un poco de historia sobre la equinoterapia

El uso de caballos en la atención de patologías se deriva de muchos siglos atrás.

Se puede enunciar que los caballos se usan desde la antigua Grecia, donde los griegos daban paseos a las personas que tenían enfermedades incurables.

Asimismo, Hipócrates aconsejaba la equitación para regenerar la salud, curar el cuerpo de dolores, y a la vez mejorar el tono muscular.

A lo largo del tiempo y con las bondades que ha tenido la equinoterapia, por hoy representa una actividad muy recurrente en pacientes.

Historia de la Equinoterapia en México

La equinoterapia nace en México en 1969 en las instalaciones del Pentatlón Deportivo Militar Universitario de manera espontánea, pero con una seriedad profesional de alto alcance, pues se trata de ayudar a niños y jóvenes con discapacidad. Día a día, en su metodología, la rehabilitación fue incorporando en su procedimiento de enseñanza tanto aportaciones de la ciencia biomecánica como de la medicina especializada.

Por tal motivo, no sólo hablará de lo importante que es el caballo –motor principal para el trabajo de la rehabilitación–, sino del niño o joven afectado. Pero también de quien está al cuidado de esta readaptación psicomotriz, pues debe tener los más elementales conocimientos para manejar la biomecánica de movimiento del caballo, su estado emocional y anímico, así como las desventajas psicomotrices y mentales de las personas autistas, con síndrome de Down, hiperactivos o simplemente de a quienes aquejan lesiones neuromusculares para ser rehabilitados.

Al trabajar con caballos no se trata de formar auténticos deportistas de equitación, ni pretender llevarlos a la práctica especializada en la conducción de un equino. Recientemente la rehabilitación de niños con síndrome de Down y quienes usan una silla de ruedas para desplazarse, nos ha demostrado que pueden participar en pruebas ecuestres adaptadas,

porque morfológicamente su lesión se los permite.

Sin embargo, los participantes deberán certificarse médicamente para poder realizar un ejercicio leve y acorde a su lesión, como ya ocurre en las Olimpiadas Especiales o en los de silla de ruedas de Juegos Paralímpicos, cuyo grado de dificultad es más avanzado.

La equinoterapia es una forma de tratamiento para personas con diversos procesos patológicos, que emplea como elemento terapéutico la relación del paciente afectado con el caballo, tanto en la monta como en el cuidado del animal, y que aprovecha el movimiento multidimensional del caballo con un sentido terapéutico. El sentido terapéutico de la actividad viene dado por la forma en que el profesional emplea al caballo, por la individualidad de las acciones que desarrolla en relación con las características específicas de cada paciente y el momento evolutivo en que se encuentra. El objetivo principal es que puedan tener una experiencia gratificante y positiva que les ayude a mejorar su calidad de vida y su bienestar personal. Resulta desfavorable por otra parte que una gran parte de los profesionales de la salud y la educación especial desconocen los fundamentos de esta modalidad terapéutica, que pudiera resultar un elemento alternativo complementario de valor a las actividades que diariamente desarrollan los niños discapacitados. En la actualidad muchas instituciones encargadas de promover la rehabilitación infantil no incluyen la equinoterapia dentro de sus recomendaciones. Esta actividad de interés social ha sido poco estudiada desde el ángulo de su valor terapéutico lo que plantea un Problema a la Ciencia y la Tecnología por su importancia para Cuba, un país subdesarrollado que ha podido introducir novedosas tecnologías en el ámbito de la salud pese a la carencia de recursos provocada por más de 61 años de bloqueo.

Beneficios de la equinoterapia

Hemos visto a lo largo del tiempo que el apoyo a la equinoterapia no ha tenido la respuesta que hubiésemos querido ya que dicha terapia puede dar excelentes resultados y ofrecer una mejor calidad de vida adulta a los niños de edad preescolar y que estos puedan obtener su desarrollo motriz y que el camino para estos niños con capacidades especiales y necesidades educativas especiales no sea tan difícil

desde el momento de su Concepción.

Hoy nuestro interés es destacar los beneficios que tiene la equinoterapia sobre el cuerpo humano y su desarrollo motriz y superar día a día afrontando tratamientos.

Cañas C. (2018) “La Equinoterapia es una terapia que aplicándola correctamente ayudara a los padres y niños en la complementación de su desarrollo” (p.45).

Muchas veces se los critica por su situación erróneamente como niños con problemas, cuando su estado no es un obstáculo para que ellos salgan adelante.

Es conocido que los niños especiales necesitan de un trato especial por parte de los tutores o profesores es para desarrollar sus aptitudes y actitudes con aspectos que si no son tratados a tiempo traerían graves complicaciones en el desarrollo motriz, es necesario determinar acciones prontas para que esto no suceda.

(Gross E. 2000) “Al realizar la técnica de la Equinoterapia a futuro veremos mejorías, pero para lo cual debemos hacer un seguimiento constante y realizar continuamente las terapias Para lo que se ha propuesto implementar esta técnica con los niños con capacidades especiales” (p. 102).

Beneficios directos e indirectos esperados

Los beneficios directos son:

Niños de edad preescolar atendidos por profesionales con los conocimientos especializados en el manejo de la asistencia de los animales

El mejorar la calidad de vida de los niños de edad preescolar atendidos

Elevar el conocimiento de la utilización de un método de terapia complementaria

Otorgar una variante de atención nada invasiva

Beneficios Indirectos son:

El entorno del niño de edad preescolar que se reflejaría con mejor calidad

Los familiares que al mejorar a un niño de edad preescolar benefician también a la familia

Un sinnúmero de investigaciones muestran su objetivo en los beneficios estudiados en la terapia alternativa con animales como lo es la equinoterapia entre sus usuarios pero realmente el impacto que se logra obtener incide en otros actores que llegan a participar indirectamente como pueden ser las familias los profesionales y los voluntarios o estudiantes que la practican y esto nos trae como consecuencia sin duda alguna que debemos aprovechar de todos los beneficios que sin lugar a duda nos dejan las terapias ecuestres y el poder sacarles o aprovechar todo su potencial al 100% para poder ofrecer una mejor calidad de vida a estos niños de edad preescolar que el día de mañana serán adultos en nuestra sociedad mexicana.

La Equinoterapia en la historia

La quimioterapia es una terapia asistida por animales que ayuda al desarrollo motriz en los niños de edad preescolar en los últimos años han tomado un auge importante y se ha expandido en diferentes partes del mundo descubriendo satisfactorios resultados.

Pero no todo empieza ahí su historia va mucho tiempo más atrás ya que se ha demostrado que el caballo tiene una íntima relación con el ser humano.

Hipócrates médico griego 469 - 399 a DC quién es considerado el padre de la medicina escribió una obra con relación a las ciencias médicas titulada las dietas en cuya obra mencionaba el empleo de la equitación para regenerar la salud y perseverar el cuerpo humano de muchas dolencias además opinó que la equitación practicada al aire libre hace que el tono muscular mejore.

Tiempo después Asclepiades de Prusia médico griego 124 - 40 a. C comentaba que la equitación era beneficiosa para diferentes enfermedades.

Claudio Galeno médico griego 129 199 recomendaba la práctica de equitación en sus pacientes Johan Wolfgang científico alemán 1749 - 1832 se interesó por la morfología de los caballos fue un gran jinete que cabalgó hasta los 55 años y este científico sin ser médico reconoció que las oscilaciones del cuerpo del jinete acompañando los movimientos del caballo beneficiaban la salud ya que la posición del cuerpo sobre la montura era una gimnasia que hacía que la circulación sanguínea se hubiera estimulada.

Ya para el año de 1917 el hospital universitario de Oxford Inglaterra comenzó con actividades secuestres.

Después de la primera Guerra mundial el caballo comenzó a ser empleado en tratamientos de rehabilitación en los soldados con secuelas de la guerra y los países escandinavos fueron los primeros en utilizar la equinoterapia obteniendo buenos resultados y esto llegó a promover la creación de otros centros de atención en Alemania Francia e Inglaterra. La doctora colé picar en 1972 presentó su tesis de doctorado en equinoterapia en la universidad de París.

Para el año de 1985 se creó en Italia la federación internacional de equinoterapia con sede actual en Bélgica y en dicho país en 1991 comenzaron los congresos internacionales sobre terapia secuestres.

En el 2005 la organización mundial de salud reconoce que en sus últimas recomendaciones incluye la equitación como actividad deportiva beneficiosa para personas con patologías físicas psíquicas y sociales e informa los efectos terapéuticos de la equitación.

En 2010 ya existe en España la posibilidad de obtener el título universitario de experto en equitación terapéutica y experto en hipoterapia, así como una maestría en equitación terapéutica junto a ello se da la apertura de nuevos centros dirigidos por profesionales titulados haciendo que en España avance poco a poco hacia la seriedad dignidad y reconocimiento.

Hoy en día en México aún nos hace mucha falta el llegar a profundizar en las terapias secuestres ya que hasta el día de hoy hay muy pocos estudios so-

bre los beneficios de la equinoterapia que sin lugar a duda podría ser utilizada desde la edad infante y ser aprovechada en niños con problemas de desarrollo motriz en edad preescolar.

¿Qué es la equinoterapia?

Como cita la universidad de ciencias deportivas. “Es un tratamiento terapéutico que, a partir de los movimientos de los caballos, logra mejoras en los pacientes. En esta técnica complementaria, el animal es quien ayuda a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidades” (2023).

Además, la terapia ecuestre abarca disciplinas como la medicina, la psicología, el deporte y la pedagogía. Y. contribuye en el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo de los pacientes que la practican.

Movimiento tridimensional y rotativo

Cuando el caballo avanza al paso, los movimientos de la persona que va montada en él son prácticamente iguales a cuando caminamos. Este mismo patrón crea efecto en la pelvis y el tronco del jinete, aun estando sentado en el lomo del animal. Los movimientos del corcel suelen ser rítmicos, lo que transmite al jinete hasta 120 impulsos, que estimulan neurológica y físicamente el cuerpo de la persona montada.

Esto reduce la generación de arcanos, que favorece la sinapsis neuronal y permite que el cerebro identifique sus músculos. Hay que tener en cuenta que las personas que practican equinoterapia a menudo tienen afectado el sistema nervioso, por lo que no siempre se percatan de su existencia.

¿Cómo funciona?

La equinoterapia es un tratamiento que usa los movimientos de un caballo para lograr las respuestas deseadas en una persona, en función de su discapacidad. La persona con discapacidad puede estar sentada sobre el caballo en una variedad de posiciones, aceptando pasivamente el movimiento del caballo. El caballo actúa como una base dinámica de soporte sobre la que la persona puede coordinar y controlar sus movimientos.

La equinoterapia puede incluir técnicas para ayudar a desarrollar el equilibrio y reacciones posturales.

Para asegurarse de que la persona con discapacidad esté en todo momento a salvo y cómodo, la psicóloga trabaja con otro profesional que se encarga del manejo del caballo, adaptando el ritmo y los movimientos del animal a las necesidades personales.

La Equinoterapia como terapia para el desarrollo motriz

La equinoterapia es una práctica especializada de terapia física que utiliza equinos y busca mejorar componentes del control postural en el paciente con trastornos del movimiento asociados a afecciones neurológicas o neuromusculares, esto por medio del movimiento continuo del caballo. El desarrollo motor como la capacidad de producir movimientos, los cuales son producto de la contracción muscular que se produce por los desplazamientos y segmentos del cuerpo causados por la actitud y mantenimiento del equilibrio.

El desarrollo motor refleja el estado de salud general del niño y afecta a otras áreas del desarrollo. Se ha notificado que niños con discapacidades múltiples graves presentan una relación entre las habilidades motoras y la calidad de vida. Así mismo, las habilidades de coordinación motora se han correlacionado con dificultades emocionales y de comportamiento, por ello, los primeros años de vida son críticos para el desarrollo motor; no obstante, pese a su relevancia dichos niveles de rendimiento motor, han disminuido notablemente en los niños durante las últimas décadas.

Algunas investigaciones documentan

“La equinoterapia en la coordinación motriz de los niños Del tercer año de E.G.B unidad educativa Gonzalo Albán Rumazo”

Enfoque de la investigación

La investigación correspondió al diseño cuantitativo, porque recogió y analizó datos o valores numéricos sobre las dimensiones, indicadores e ítems de las dos variables de la investigación, en este caso

la equinoterapia y la coordinación motriz en los niños del tercer grado de E.G.B. de la Unidad Educativa “Manuel Gonzalo Albán Rumazo”.

Modalidad básica de la investigación

Para el desarrollo del trabajo de investigación se recurrió a dos modalidades de investigación:

Bibliográfica Documental

Esta modalidad de investigación fue de gran utilidad para la recopilación de información de fuentes primarias y secundarias, selección, organización y redacción de diferentes componentes del proyecto de titulación como: la contextualización del problema de investigación, los antecedentes de estudio, el marco teórico y la interpretación de resultados.

De campo

Esta modalidad de investigación se aplicó para la recopilación de información en la población investigada, en este caso al directivo institucional, a los docentes y estudiantes de tercer grado de E.G.B. de la Unidad Educativa “Manuel Gonzalo Albán Rumazo”.

Nivel o tipo de investigación

La investigación propuesta correspondió a un estudio de tipo descriptivo, el propósito central fue realizar una descripción diagnóstica de la aplicación de la equinoterapia en el desarrollo motriz como estrategia didáctica en el área de Educación Física, ubicando sus rasgos particulares y diferenciadores entre los estudiantes investigados.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas utilizadas para el registro de datos constituyeron la entrevista aplicada al directivo institucional, la encuesta a los docentes y la observación a los estudiantes del tercer grado de E.G.B. de la Unidad Educativa “Manuel Gonzalo Albán Rumazo”. Para la operatividad de estas técnicas fue necesario el diseño de una guía de preguntas, un cuestionario y un registro descriptivo como instrumentos de recopilación de información.

Población y muestra

El universo investigado se estratificó en tres grupos o segmentos: un directivo institucional, 17 docentes y 35 estudiantes; debido al reducido número de personas investigadas, no fue necesario realizar ningún tipo de muestreo, por lo tanto, se trabajó con la totalidad de la población.

“Equinoterapia en el desarrollo motor en niños de 3 a 4 años del Centro de Equinoterapia Virgen del Quinche Pillaro”

Tipo de investigación

El tipo de investigación es no experimental, porque no se manipulan intencionalmente las variables y se realiza una observación de fenómenos en su ambiente natural Sampieri, Fernández, & Baptista (2010); además el diseño es longitudinal considerando que la investigadora analiza los cambios y el desarrollo de las relaciones que ocurren entre las variables a lo largo del tiempo.

El estudio es descriptivo porque considera las causas y consecuencias del problema detectado. Por lo expuesto, se trabajará directamente con la población y se realizará una evaluación antes y después. Lo que nos permite la intervención directa con la población; el trabajo se efectuará con los niños y los profesionales en estimulación temprana brindando nuevas técnicas de equinoterapia que beneficien en el desarrollo motriz.

En la metodología cuali-cuantitativa; es cualitativa porque describe las cualidades del fenómeno pretende abarcar una parte de la realidad Zárate, (Carbajal, & Contreras, 2018, p.54) con la finalidad de profundizar en el contexto de equinoterapia y desarrollo motor para obtener un mejor entendimiento sobre las principales características. Además, desde una perspectiva holística considera el fenómeno como algo general por tratarse de un estudio en pequeña escala enfatiza en la validez de la investigación a través de la realidad desde una naturaleza flexible donde sobresale la interacción con los sujetos objetos de estudio.

Es cuantitativo al analizar los datos de manera numérica especialmente en el campo de la estadística

(Sánchez, 2019, p. 145); de esta forma permite la definición y delimitación desde el inicio de problema, es así cómo se basa en la inducción probabilística y el positivismo lógico, a través de la medición controlada y objetiva orientando al resultado generalizable de forma particular y real.

Enfoque de investigación

El presente estudio se marcará en un enfoque cuali-cuantitativo, al seguir un conjunto de pasos en forma lógica; con la información obtenida se establece las Hipótesis que verifican las teorías existentes. Los datos contribuirán en la medición de los fenómenos a estudiar al enfocarse en la realidad del contexto (Aries, 2003, p. 97). Por lo tanto, la presente investigación considerara un enfoque cuantitativo para medir antes y después de la intervención.

“Relación entre la hipoterapia y los Cambios conductuales que presentan los Niños y niñas que asisten al centro Kawallu de la ciudad de cuenca”

Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo no experimental, descriptiva de observación de campo con un enfoque mixto y de estudio transversal ya que se realizará una recolección de datos y se utilizaran técnicas estadísticas en el análisis de datos y resultados, con el propósito de determinar la relación entre la Hipoterapia y los cambios conductuales que presentan los niños y niñas del Centro de Hipoterapia Kawallu de la ciudad de Cuenca.

Población

La población estuvo conformada por 30 niños entre 3 a 12 años, en el cual 15 pertenecen al género masculino y 15 al género femenino, los mismos que aceptaron a participar voluntariamente en la presente investigación y que se encontraban matriculados en el periodo abril - junio del 2021 en el centro de Hipoterapia Kawallu de la ciudad de Cuenca.

Muestra

La delimitación de los 30 participantes se determinó en la provincia del Azuay, cantón Cuenca, parroquia (rural), Nulti, en el centro “Kawallu”, con la autorización previa de la directora del centro de Hipoterapia, mediante oficio y documento de auto-

rización, además del consentimiento y firma de autorización por parte de los padres, madres o tutores para la participación de sus hijos e hijas de forma voluntaria en el proyecto de investigación, la conformación de los participantes fue intencional mediante la asignación de la psicóloga del centro, por lo que se acordó el tiempo para la aplicación del test a los participantes teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión

Los participantes fueron niños, que se encuentran dentro de la institución y que están matriculados en los tres meses consecutivos de Hipoterapia. El grupo de estudio se conformó con los sujetos que cumpliesen con los siguientes criterios de inclusión:

Niños de edades comprendidas entre los 3 y 12 años.

Que no presenten complicaciones médicas.

Sin alteración de la conciencia.

Tener el consentimiento informado de participación por parte de los padres, madres o tutores.

Criterios de exclusión:

Por otro lado, se propuso establecer los siguientes criterios de exclusión:

Niños que presenten algún tipo de discapacidad a nivel moderado y grave o daño orgánico cerebral detectado.

Niños que no acudan al centro de Hipoterapia

Niños que no hayan iniciado el proceso de Hipoterapia en los tres meses consecutivos.

No contar con el consentimiento de participación de los padres, madres o tutores.

Participantes mayores de 17 años y menores de 3 años.

Resultados de investigación

Muestra	Siendo los siguientes niños
La población que voluntariamente se integró a participar fueron pocos y se trabajó con una muestra de 20 niños entre los inscritos en el periodo Agosto Julio 2023.	3 niños de 4 años 5 niñas de 4 años 5 niños de 5 años 7 niñas de 5 años.

Variables

Concepto	Indicador	Ítems
<p>Equinoterapia</p> <p>Es un tratamiento terapéutico que, a partir de los movimientos de los caballos, logra mejoras en los pacientes. En esta técnica complementaria, el animal es quien ayuda a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidades.</p> <p>Además, la terapia ecuestre abarca disciplinas como la medicina, la psicología, el deporte y la pedagogía. Y. contribuye en el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo de los pacientes que la practican. (Instituto Internacional de Ciencias Deportivas 2024)</p>	<p>Sesiones 3 veces por semana cada una de 30 minutos</p> <p>Total 48 sesiones</p>	<p>¿Qué tanto ayudan los ejercicios Neuromusculares?</p> <p>¿Qué tipos de ejercicios de cabeza y cuello utilizar?</p> <p>¿Los ejercicios de hombros y brazos también fueron de ayuda?</p> <p>¿Que mostraron los ejercicios de tronco y acostarse atrás?</p> <p>¿Los juegos terapéuticos fueron de ayuda como complemento?</p>
<p>Desarrollo motriz</p> <p>El desarrollo motor se considera como un proceso secuencial y dinámico que se produce a lo largo de la infancia, mediante el cual los humanos adquirimos una gran cantidad de habilidades motoras encaminadas a lograr la independencia física y funcional mientras se produce la maduración del sistema nervioso.</p> <p>El desarrollo motor está íntimamente unido al desarrollo psicológico, social, sensorial y propioceptivo, ya que el aprendizaje de nuevas habilidades motoras</p>	<p>Sesiones 3 veces por semana cada una de 30 minutos</p> <p>Total 48 sesiones</p>	<p>¿Qué tipo de motricidad alcanzará en el niño con la aplicación de la terapia?</p> <p>¿Qué tipo de test o prueba se requiere para cada caso individual?</p> <p>¿Cuál es la mejor edad para poder dar seguimiento a un niño para colaborar en su desarrollo motriz?</p> <p>¿Como podemos incluir este tipo de acompañamiento en las aulas de preescolar?</p>

Instrumentos y técnicas

Técnicas	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none">• Pruebas de nivel• Pruebas analíticas-diagnósticas.• • Procedimientos de observación directa o lista de control.	<ul style="list-style-type: none">• Prueba patrones básicos de movimiento• Test de Pyfer• Prueba KTK adaptada• Test Bruininks-Oseretsky• Prueba de desarrollo motor de la U.N.A• Prueba de sensibilidad motriz de Dayton• Test de desarrollo motor para niños preescolares de Clark• Escala de Desarrollo Integral (Edin)• Escala Gessell de desarrollo infantil

Procedimientos de recolección y análisis de los datos

En esta investigación se alcanzaron los objetivos esperados dentro del proceso de esta investigación para verificar la hipótesis sobre el aprovechamiento y los beneficios que conlleva la equinoterapia en niños de edad preescolar para el mejor desarrollo motriz.

En el análisis en campo se realizó a lo largo de 48 sesiones repartidas en 3 sesiones de 30 minutos

con equino terapia y 3 sesiones con ejercicios para el desarrollo motriz en los niños siendo esto un total de 3 sesiones de 60 minutos por semana para un mejor aprovechamiento.

Dentro del análisis se identificaron las conclusiones y recomendaciones sobre el estudio realizado y se pudo documentar todo el proceso realizado en las instalaciones de un centro ecuestre del 3 de abril al 24 de junio 2023, completando así las 48 sesiones de 30 minutos con equinoterapia y 48 sesiones de 30 minutos con ejercicios para el desarrollo motriz.

Plan de recolección de datos

Items	Información
Participantes	Directivo, docentes, personal especializado en psicología
Objetivo	Investigar los beneficios de la equinoterapia para el desarrollo motriz en niños de preescolar
Aspectos	Aplicación de terapia ecuestre para el desarrollo motriz en niños de preescolar
¿Quien?	La investigadora
¿Cuándo?	Abril a junio 2023
¿Donde?	En niños de preescolar
Duración	48 sesiones 3 veces por semana
Técnicas de recolección	Test, observación y evaluación
Lugar	Instalaciones de centro ecuestre

La información se obtuvo mediante la aplicación de las 3 fases siguientes

FASE	DESCRIPCION
PRIMERA FASE	Se logró mediante la observación con preguntas y ejercicios que logran evidenciar el bajo desarrollo motriz en los infantes, una de las actividades propuestas que permiten valorar el movimiento mediante El juego con el caballo sin que los niños noten la valoración
SEGUNDA FASE	En esta fase y con los resultados obtenidos en la evaluación de la fase anterior se continúa a elaborar un plan de actividades para el desarrollo motriz sobre el caballo y así poder desarrollar nuevas habilidades en los niños
TERCERA FASE	En esta última fase se realiza un programa con técnicas en el área motor mediante 3 sesiones por semana con una duración de 30 minutos durante 48 sesiones en total en dicho programa comprende desde preparar al caballo colocar la silla de montaje y preparar al niño con las normas de seguridad

Previamente a la aplicación de la valoración hacia los infantes se procede a informar por parte de la investigadora hacia los padres docentes y directivo el objetivo y beneficios que tendrá la investigación y se les invitará a que participen voluntariamente ya que las practicas con equinos no tendrán ningún costo económico ya que este será absorbido por la investigadora en colaboración con centro ecuestre. Se informará a todos los participantes que los ejercicios presentados durante la investigación no tendrán ningún riesgo para los infantes ya que se cuenta con toda la seguridad y la formación de especialistas en equinoterapia presentando únicamente por parte de los padres de familia un consentimiento firmado como el permiso de investigación por parte del directivo del preescolar.

Interpretación

En entrevistas realizadas tanto al director cómo a los docentes del jardín de niños se confirmó que no se cuenta con caballos o personal capacitado en equinoterapia y que puedan ofrecer este tipo de terapia alternativa para niños y que puedan ayudar en su desarrollo motriz así como que no cuenta con un gabinete representado por especialistas en psicología que puedan dar apoyo con ejercicios para el desarrollo motriz ya que el personal y los padres de familia desconocían completamente los beneficios

psicomotores de la equinoterapia en los seres humanos principalmente en los niños.

En esta investigación se deja Claro cómo con la utilización del caballo hoy como recurso didáctico de aprendizaje puede dar resultados que benefician el desarrollo motriz.

Recomendaciones

Con los diferentes ejercicios realizados con el caballo en equino terapia se permite mejorar el desarrollo motriz además de que se logra fortalecer el área músculo esquelética y evitan la mala postura es importante fomentar en las instituciones educativas utilizar terapias alternativas. Desde las facetas terapéuticas se benefició con un mejor nivel cognitivo y de personalidad y se pudo alcanzar el bienestar de los niños con problemas psicomotores.

Hoy es importante que en los Jardines de niños se pueda crear un gabinete con especialistas psicólogos que puedan colaborar a los niños en su desarrollo motriz y que la institución educativa en cuestión logre buscar convenios que podrían ser por parte del gobierno con un porcentaje de ayuda en fundaciones donde trabajen con equinoterapia ya que en ciertos casos podría ser un jardín de niños de recursos bajos y los padres de familia no cuenten con

los recursos para este tratamiento.

Durante la investigación pudimos darnos cuenta de que en México contamos con muy poca información, así como práctica y difusión de los beneficios que tiene le quimioterapia y a esto se le suma el resultado de muy pocos centros de equinoterapia.

Sería interesante crear currículos hoy en universidades con programas de plan de estudio como terapia ecuestre donde se puedan formar profesionales que puedan dar apoyo no sólo en fundaciones o instituciones ecuestres sino también dentro de las

instituciones educativas ya sea como un taller o un gabinete que pueda dar servicio a los niños de cualquier clase social.

Considerando que la terapia ecuestre tiene un costo alto debido a que su principal herramienta es el uso de un caballo y el mantener a este animal tiene un costo elevado se podría también impartir en las instituciones educativas talleres sobre los ejercicios y los beneficios que tiene la equinoterapia y poderlos canalizar a centros ecuestres te ofrezcan esta terapia alternativa.

Estructura analítica del proyecto

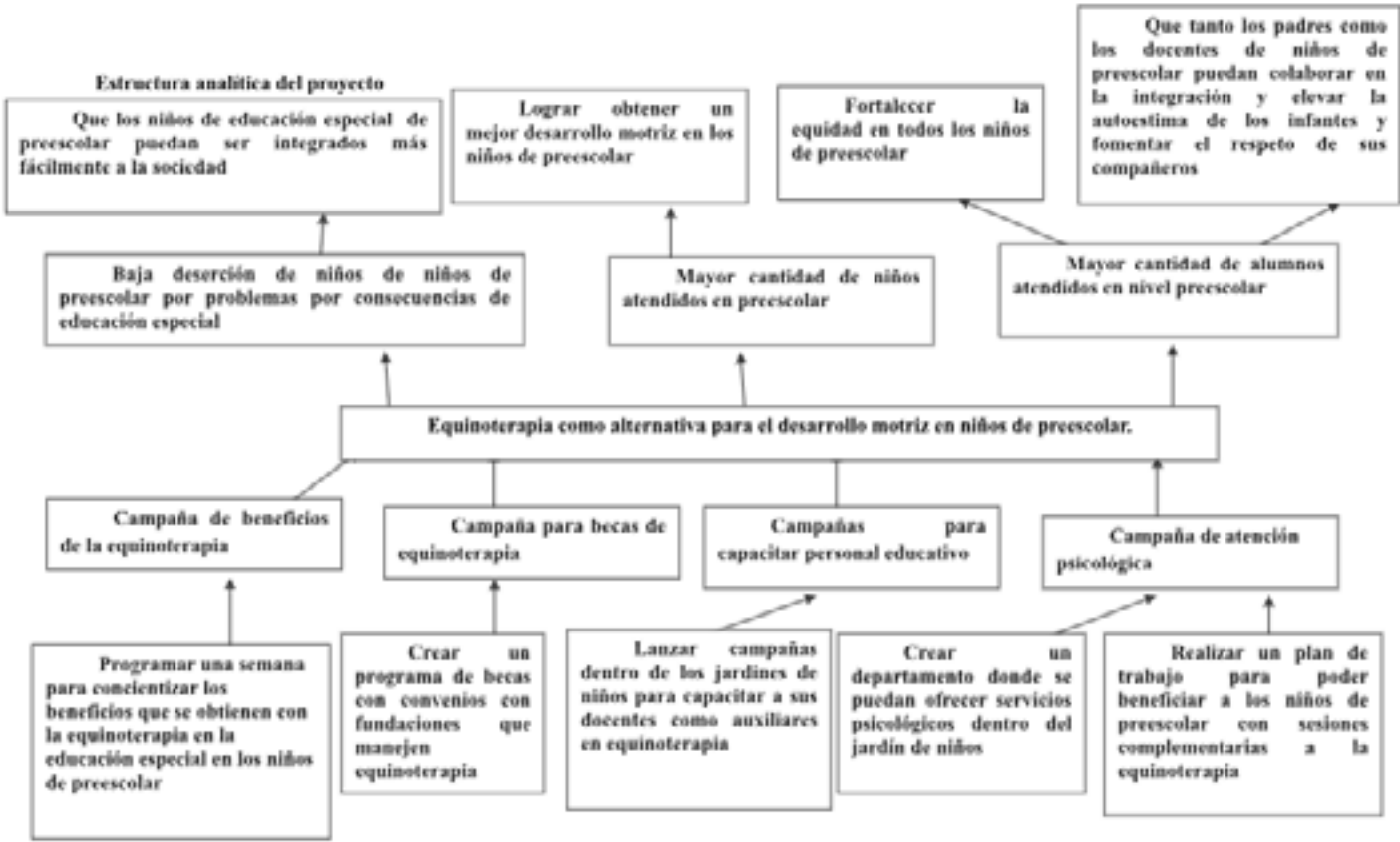


Tabla 2 Estructura analítica del proyecto

Referencias

Abellán, R. M. (2018). La Terapia Asistida por Animales: una nueva perspectiva y línea de investigación en la atención a la diversidad. *Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 9, 2018, pp. 117-143 La Salle Centro Universitario Madrid, España.

Bender, R. (2018). Hipoterapia, el caballo en rehabilitación. Santiago, Chile. Ediciones universidad católica de chile.

Buil, I., & Canals, M. (2021). Terapia Asistida con Animales. Obtenido de <http://ddd.uab.cat/pub/trere-cpro/2011/85707/terasiani.pdf>

Blasquez. (1984). La actividad motriz en los niños de 0 a 6 años. Madrid:

Cincel. Bottini. (2000). Psicomotricidad: prácticas y conceptos. Madrid: Editorial Miño y Dávila.

Canals. (2012). Terapia Asistida con animales. Barcelona: Deontología veterinaria. Cardo,

Cañas, C. (2018) Terapias asistida con caballos. Badalona, España. Editorial Paidotribo

Carnevali, A. (2018). Modelo pedagógico basado en terapias ecuestres para Desarrollar la psicomotricidad y la socialización en Escolares con trastornos del espectro autista (tea), Colombia. Fundación Abrazar Armenia Colombia

Chapellin, 2021, La Equinoterapia en la educación especial, Madrid, España. Recuperado de [https://mariacarolinachapellin.com/ecuestre/la-equinoterapia-en-la-educacion-especial/Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad \(2016\). La Equinoterapia como apoyo para las personas con discapacidad. Cdmx, México. Gobierno de México. Recuperado de: https://www.gob.mx/conadis/articulos/laequinoterapia](https://mariacarolinachapellin.com/ecuestre/la-equinoterapia-en-la-educacion-especial/Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2016). La Equinoterapia como apoyo para las personas con discapacidad. Cdmx, México. Gobierno de México. Recuperado de: https://www.gob.mx/conadis/articulos/laequinoterapia)

Díaz Valdés, J., González Pérez, E. R., Torres García, L. M., & Velastegui López, L. E. (2021). La equinoterapia como una alternativa terapéutica dirigida al tratamiento de la discapacidad infantil y su impacto en el proceso de rehabilitación. *Anatomía Digital*, 4(2), 181-194. <https://doi.org/10.33262/anatomiadigital>.

v4i2.1719

Fajardo G. (2021.- El Subsecretario de Integración y Desarrollo del Sector Salud y presidente del Comité Consultivo Nacional de Normalización de Innovación, Desarrollo, Tecnologías e Información en Salud.

Fernández. (1990). Educación Psicomotriz en Preescolar y ciclo Inicia. Madrid: S/N. Fine.

Fine, A. (2003). Manual de terapia asistida por animales: fundamentos teóricos y modelos prácticos. Barcelona: Fondo editorial de la fundación Affinity.

Gross, E. (2000) Equinoterapia: La Rehabilitación Por Medio Del Caballo. España. Editor MAD Gross E. (2024) Terapias Ecuestres México D.F. Editorial MAD

Lazaine. (1997). Cultura Física para pequeños. Moscú: Editorial Prosvieschenie. Martínez. (2008). Terapia asistida por animales: una nueva perspectiva y línea de investigación en atención a la diversidad. Madrid: Indivisa.

M. (2016). El niño y el caballo desde una perspectiva Psicológica. Buenos Aires: USAL.

Martínez. (2008). Terapia asistida por animales: una nueva perspectiva y línea de investigación en atención a la diversidad. Madrid: Indivisa.

Orozco, E. (2015). Equinoterapia y Discapacidad: Un abordaje desde la Psicología. Uruguay, Montevideo, Universidad de la República de Uruguay.

Pérez (2008) La equinoterapia en el tratamiento de la discapacidad infantil *Revista Archivo Médico de Camagüey Scielo*. Camagüey Cuba.

Pérez Álvarez, (2008), Equinoterapia y desarrollo motriz, *Revista Archivo Médico de Camagüey*, versión On-line ISSN 1025-0255)

Person (2023) Necesidades educativas especiales latam <https://blog.pearsonlatam.com/en-el-aula/necesidades-educativas-especiales>

Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 60. Primer semestre 2011, Bogotá, Colombia.

Prendes, Verónica E. (2017) Efectos terapéuticos de la Equinoterapia en alumnos con capacidades diferentes del Servicio de Educación Especial de la Escuela 167, Picún Leufú, Neuquén Puente D. (2016) “la equinoterapia como medio rehabilitador”. Bahía Blanca ISFD N 86

Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. México, D.F. Mc Graw Hill.

Sofía Pérez Puga (2018) A mellora das competencias básicas a través da hipoterapia D.O.IES Taboada Chivite (Verín)

Robles L (2015) “Disminución de los niveles de ansiedad en adultos mayores institucionalizados a través de actividades asistidas con animales”Universidad Autónoma De Nuevo León Facultad De Trabajo Social Y Desarrollo Humano, Monterrey. México.

Rodríguez. (2015). Proyecto de Terapia asistida por animales. Granada: Universitas.

Ruiz Pérez (1994) “Desarrollo motor y Actividades Físicas”. Gymnos, Madrid, España

Torre, D. I. (1993). Creatividad aplicada desde la didáctica. Madrid: Selecciones pedagógicas. Valentini, N. &. (2004). An inclusive mastery climate intervention and the motor skill development of children with and without disabilities. Atalanta: APAQ.

V. Fonseca (2019). Reflexiones sobre el desarrollo psicobiológico del niño. Barcelona: Escuela española.

V. Fonseca (2023). Manual de terapia asistida por animales. España: Fundación Affinity. Fonseca.

Recibido el 20 de octubre de 2024; aceptado el 10 de noviembre de 2024.

PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL USO DE LAS TIC PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DEL 4º GRADO, GRUPO “A” DE LA ESCUELA PRIMARIA FRANCISCO I. MADERO

Perceptions and experiences of students on the use of ICT to promote reading comprehension in 4th grade students, group “A” of Francisco I. Madero Elementary School

ARIADNA GRACIELA DOMÍNGUEZ CÓRDOVA
Docente de Educación Primaria del Estado de Chiapas
arii.dominguezz@gmail.com

Resumen

El presente artículo expone la importancia de implementar las Tecnologías de la información y comunicación como una serie de herramientas favorables durante el proceso de consolidación de la comprensión lectora, en los alumnos de educación primaria, en consecuencia, considerando el universo de materiales didácticos en formatos digitales que pueden ser empleados para dicho proceso, el docente como encargado directo del desarrollo del mismo, debe seleccionar cuidadosamente los materiales que considere pertinentes para lograrlo y que de esa manera, no se desvíe el objetivo de la misma.

La evaluación de la percepción y experiencia sobre el uso de las tecnologías para favorecer la comprensión lectora que se ha considerado para esta investigación es la cuantitativa, dentro de ella se realizó un censo de 18 reactivos con la escala de Likert para poder encontrar resultados determinantes para la investigación.

Dado que para el desarrollo y fortalecimiento de la competencia antes planteada, se requiere de la práctica regular de la lectura, toda vez que han sido analizados los resultados de la investigación llevada a cabo se pudo determinar que, la falta de este hábito es un estado usual en los alumnos del cuarto grado, grupo “A” de la escuela primaria Francisco I. Madero, considerándose así, una de las causas primordiales del predominio y la subsistencia de dificultades para consolidar la habilidad de la comprensión lectora en los alumnos de este grupo.

tades para consolidar la habilidad de la comprensión lectora en los alumnos de este grupo.

Palabras clave: Tecnologías de la información, información y comunicación, Lectura, hábito de lectura, comprensión lectora.

Abstract

This article exposes the importance of implementing information and communication technologies as a series of favorable tools during the process of consolidating reading comprehension in primary education students, consequently, considering the universe of teaching materials in digital formats. that can be used for said process, the teacher, as the direct person in charge of its development, must carefully select the materials that he considers relevant to achieve it and that in this way, the objective of the same is not diverted.

The evaluation of reading comprehension that has been considered for this research is quantitative, within it a census of 18 items was carried out with the Likert scale in order to find determining results for the research.

Given that for the development and strengthening of the aforementioned competence, regular reading practice is required, since the results of the research carried out have been analyzed, it was determined that the lack of this habit is a state usual in

the students of the fourth grade, group “A” of the Francisco I. Madero primary school, thus being considered one of the primary causes of the prevalence and subsistence of difficulties in consolidating the ability of reading comprehension in the students of this group .

Keywords: Information technologies, information and communication, Reading, reading habit, reading comprehension.

Introducción

La comprensión lectora es una de las actividades principales para que el ser humano sea autónomo y eficaz en el mundo globalizado que nos encontramos, es así que para la educación latinoamericana, se vuelve un reto primordial por el simple hecho de que existe un número cuantioso de estudiantes que presentan esta dificultad, (Armijos *et al.*, 2023).

El presente artículo se compone de tres apartados, la introducción, el desarrollo y la conclusión. El apartado de desarrollo se construyó a partir de un proceso de investigación, en el que se realizó una revisión de la literatura que permitió analizar diferentes referentes teóricos los cuales dan un sustento científico al tema abordado. En el desarrollo, también se presenta la metodología, qué tiene un enfoque cuantitativo ya que para la recuperación de información se aplicó una encuesta que busca recuperar la percepción y las experiencias de los alumnos en relación al uso de las TIC para favorecer la comprensión lectora, el instrumento fue aplicado a alumnos del cuarto grado, grupo “A”, de la Escuela Primaria Francisco I. Madero ubicado en la 4 oriente entre 5 y 6 norte de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. El instrumento fue una escala de Likert con un total de 18 reactivos. El apartado de desarrollo cierra con el informe de resultados derivados luego de la aplicación de la encuesta y que permiten realizar una discusión de los mismos. El presente artículo cierra con el apartado de conclusión, a través del cual se presentan reflexiones finales referentes al tema.

Acerca de la comprensión lectora

El cambio incesante de la sociedad en la que vivimos ha traído consigo la aparición y la revolución de las Tecnologías de la información y la comunica-

ción (TIC), por lo que han surgido nuevas funciones del sistema de educación y las instituciones educativas, poseedoras y distribuidoras del conocimiento, mismas que han dejado de ser las únicas fuentes del saber y del conocimiento (Ávalos, 2022).

La serie de conocimientos que se encuentran contenidas en las diferentes TIC, es el parteaguas para buscar la inclusión colectiva dentro de todas las asignaturas y así, alcanzar a tener un proceso de enseñanza aprendizaje basado en la efectividad, llegando a complementar los aprendizajes esperados en cada educando, hasta alcanzar niveles nunca antes imaginados (Bulfon, 2024).

Sin duda las TIC han transformado el entorno de aprendizaje actual, pasando de uno tradicional centrado en el docente a uno centrado en el alumno, ya que en el primero, el maestro ha dejado de ser la principal fuente de información y el principal emisor de conocimiento para convertirse en un guía o conductor del aprendizaje, y en el segundo, el alumno ha pasado de ser un receptor pasivo de información a convertirse en un elemento que participa activamente en su propio aprendizaje (Ávalos, 2022).

Dado que la lectura es una práctica sumamente fascinante, todo ser humano debería desarrollarla y perfeccionarla a lo largo de su vida, pues permite obtener amplios conocimientos con base a la gran diversidad de libros y géneros literarios que existen, esta debe ser coordinada y organizada para que se puedan alcanzar los objetivos previamente establecidos. Con la llegada de las TIC, los materiales para poder adquirir y apropiarse de la competencia lectora se vuelven infinitos y permiten un acceso más favorable para la sociedad actual (Tena y Soto, 2022).

Es así que la lectura, es considerada como un proceso sumamente enriquecedor durante el trayecto de vida de cada ser humano, tanto para los procesos comunicativos de los cuales es partícipe, así como, para lograr adquirir conocimientos que le resulten útiles para la vida diaria, surge así la relación analógica entre, al cuerpo humano, si no se le suministran alimentos y agua, este no se puede conservar, del mismo modo, la lectura de material bien seleccionado, es el alimento perfecto para que el ser humano, sea capaz de nutrirse cognitivamente, adquirir sabiduría y trascender como especie (Sacchini,

2021). Lo antes expuesto permite comprender que “leer es una actividad tan necesaria para el ser humano como lo es alimentarse apropiadamente. De hecho, un individuo no podrá considerarse humano si no es capaz de leer” (Sacchini, 2021, p. 28).

Por otra parte, es importante mencionar un aspecto que resulta primordial y es, el qué se va a leer, ya que, mantener una selección constante de materiales que sean pertinentes para fomentar el hábito de la lectura, así como para profundizar el conocimiento en los educandos, de acuerdo a los contenidos que se desea que aprendan, indudablemente harán la diferencia; por lo que, en la escuela donde se realiza la investigación, antes de llevar a cabo la lectura de los diferentes géneros literarios, estos se seleccionan cuidadosa y detalladamente con miras a tener efectividad en cada una de las sesiones y actividades impartidas dentro de dicha asignatura (Sacchini, 2021).

En consecuencia, el lector ha de ser precavido y selectivo en lo concerniente a los contenidos que desea leer, sobre todo, cuando ya se encuentra inmerso en medio de una amplia variedad de textos, puesto que, el contacto con distintas obras implica que las equivocaciones de igual forma que las adicciones de los autores de las obras que el lector va eligiendo sin selección concienzuda, se transmitan a él como una enfermedad contagiosa, llegando a poner en riesgo sus valores como su moral (Sacchini, 2021).

Es imprescindible que el lector durante el desarrollo de su actividad práctica resulte ser capaz de discernir, del mismo modo que, percibir lo que le está pasando a los personajes, para así, poder disfrutar de todo el pasaje literario, transmitiendo en él distintos sentimientos y emociones como son, alegría, amor, tristeza, disgusto, dependiendo del género y la trama de dicho fragmento, logrando así que el lector sea capaz de desarrollar la empatía (Cosín, 2022)

Es importante tener en cuenta que para lograr promover la lectura en los primeros años de la edad escolar, el docente o tutor debe propiciar actividades de lectura voluntaria, esto significa que los alumnos lean las obras o fragmentos que ellos prefieran, representa dar al lector el libre albedrío de elegir el libro de su preferencia, dejando a un lado el libro que no le resulta atractivo, de igual forma im-

plica no tener que hacer reseñas ni preguntas al final de cada lectura, esto será el primer paso para que el educando entre en el mundo de la lectura de manera voluntaria y por consiguiente naturalmente (Cosín, 2022).

Cuando se busca propiciar dentro del grupo de alumnos una práctica motivadora respecto a la habilidad de la lectura, es preciso que el docente tenga en cuenta diversos aspectos, los cuales le serán de gran utilidad, como son: que el educador sea un lector activo, capaz de proyectarse como un modelo a seguir, acceso a un entorno rico en libros y textos tanto digitales como físicos, la autonomía de cada alumno en la selección adecuada de material de lectura y la interacción social con otros lectores para compartir mutuamente su aprendizaje adquirido a partir de las lecturas realizadas. (Cosín, 2022).

De igual manera, las herramientas que nos ofrecen las TIC bien enfocadas por el maestro, pueden ser un invaluable apoyo para favorecer el desarrollo del proceso de la comprensión lectora en alumnos de nivel primaria, favoreciendo así que este se vaya desarrollando de manera paulatina. Una vez que el educando ha consolidado las competencias básicas en los procesos de la lectura y la escritura, el sujeto será capaz de pasar al siguiente nivel, en el que por medio de una variedad de ejercicios prácticos y permanentes en formatos digitales, cuidadosamente seleccionados, logrará convertirse en un lector crítico y reflexivo (Pérez y Barreto, 2022).

La comprensión lectora es una de las habilidades del ser humano que más dificultad tiene para adquirir, siendo este un problema que aqueja más a los estudiantes de América Latina al no desarrollar en su totalidad la capacidad de interpretar, comprender, ni tampoco encontrar los significados que los autores buscan transmitir mediante los textos de sus diferentes lecturas (Dzido y Oseda, 2021).

La comprensión lectora, durante muchas décadas, ha incluido importantes formas de cómo alfabetizar, muchos especialistas en la materia sustentan que es un proceso fundamental y una responsabilidad en la enseñanza para los maestros y las escuelas, ya que con esta se le permite al educando acceder al conocimiento de una manera crítica, analítica y reflexiva (Dzido y Oseda, 2021).

De ese modo, con la interacción prolongada entre lector, el texto, sus conocimientos previos y estrategias, le permite dar un significado propio a lo que el autor debe comunicar, teniendo así una comprensión lectora efectiva (Galeano y Ochoa, 2022).

Las estrategias para fortalecer la comprensión con la ayuda de las TIC, es decir la lectura de forma digital, se relaciona con funciones de navegación en la web, lecturas en sitios, documentos en formato html, pdf, audios y video; esto, ayuda al lector a poder tener una amplia variedad de materiales útiles para el desarrollo de la misma (Pérez y Barreto, 2022). Una de las formas complementarias para adquirir la comprensión lectora en la edad escolar, es la realización de las anotaciones cuando el lector se encuentra dentro y fuera de la actividad, así como la formulación de hipótesis antes, durante y después de la lectura que se está realizando, la reflexión oral, como escrita de manera sensata, como cuidadosa y el resumen a conciencia, para así tener una eficacia en la adquisición de dicha habilidad (Galeano y Ochoa, 2022).

Es así que, la comprensión lectora es un proceso en el cual se hace necesario extraer y construir al mismo tiempo la interacción e involucramiento del lector con el texto, esto permitirá desarrollar plenamente dicha habilidad para que el educando pueda realizar lecturas críticas. En efecto, con la ayuda de las TIC, el actor tendrá un cúmulo bastante amplio de material que de ser esmeradamente seleccionado podrá resultar útil para que dicho desarrollo sea óptimo en el alumno (Pérez y Barreto, 2022).

Metodología

La evaluación de las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre el uso de las tecnologías para favorecer la comprensión lectora que se ha considerado para esta investigación es la cuantitativa, dado que se trabajó con un estudio descriptivo y la principal técnica de investigación fue la encuesta la cual constó de 18 reactivos con escala de likert, los alumnos tuvieron acceso a dicha encuesta con el link que se les proporcionó en cada una de los equipos de cómputo.

El presente trabajo de investigación se realizó con los 25 niños del 4° grado, grupo “A” de la Escuela

Primaria Francisco I. Madero, en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, ciclo escolar 2023-2024, en este, se busca incluir a los alumnos que se encuentren matriculados en el 4° grado grupo “A”, que no tengan materias reprobadas, que lleguen con regularidad a las clases y que tengan una actitud participativa. En la investigación se realizó un censo con 24 alumnos, en edad de 9 años, la determinación se dio a través del resultado de la calculadora muestra, la cual tiene un 95% de efectividad para la investigación.

El proceso de inclusión y exclusión puede ser calificado como enérgico, contextualizado y multifacético, el cual se comprende de procesos desiguales, dentro de la sociedad o grupo, inmersos en las instituciones educativas especialmente, en donde es necesario llevar dicho desarrollo para obtener una efectividad en la investigación (Torralbas y Batista, 2020).

Para efectos de exclusión dentro del presente trabajo, se han contemplado a los alumnos con necesidades educativas especiales, en segundo lugar, quienes no manifiesten problemas en el desarrollo de la comprensión lectora.

Como parte del proceso de investigación, se aplicó una encuesta que permitió conocer la opinión de los estudiantes en relación con el proceso de comprensión lectora. La encuesta es una técnica que se utiliza con mayor frecuencia dentro de la investigación social y la investigación científica. (López y Fachelli, 2016).

Resultados

En seguida se presentan las gráficas con los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los alumnos luego de la encuesta que les ha sido aplicada.

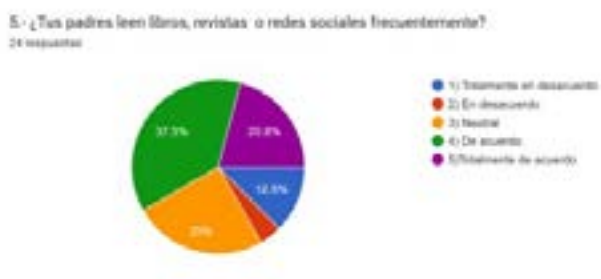
Hábitos de lectura

Figura 1
Total del mínimo de veces que leen por semana



Al cuestionar a los estudiantes, si realizan procesos de lectura por lo menos dos veces a la semana, de documentos que no corresponden a sus libros de texto, el mayor porcentaje de los estudiantes manifestó estar de acuerdo, sucediendole en segundo lugar la postura neutral por parte de los, siendo así que los porcentajes restantes se conforman por pequeñas porciones como, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo.

Figura 2
Total del tipo de texto que leen sus padres.



De acuerdo a la gráfica anterior se puede observar, que la mayoría de los estudiantes encuestados manifestaron estar de acuerdo en que sus padres leen frecuentemente materiales como libros, revistas o redes sociales, mientras tanto la segunda preferencia resultó ser, la alternativa neutral, seguida así de la opción, totalmente de acuerdo y cerrando con los porcentajes mínimos las preferencias sobre las opciones, totalmente en desacuerdo y en desacuerdo.

Se puede contemplar que un alto número de los estudiantes se encuentra, de acuerdo en que han recurrido al uso de bibliotecas virtuales en dispositivos como tablet, computadora, celulares, mientras que el resto de los aspectos, totalmente de acuerdo, neutral, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, obtuvieron una cantidad equiparable entre sí.

Comprensión lectora

Al cuestionar a los alumnos sobre las oraciones “Anoche perdí mis lentes” y “Anoche extravié mis gafas” ¿Considera que las oraciones anteriores tienen el mismo significado?, más de la mitad de los estudiantes respondieron asertivamente al ejercicio presentado y una minoría no logró concretar la situación planteada, que corresponde a las respuestas, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Se puede observar que al plantearles la oración “El reconocer y apreciar a quienes nos han ofrecido ayuda o beneficios, incluso si fue involuntario, es un acto que fortalece las relaciones y fomenta un sentido de comunidad”. ¿Consideras que el fragmento anterior se refiere al valor de la puntualidad?, se puede reflejar que más de la mitad contestó positivo al problema planteado.

Conclusión

Los resultados de este artículo son importantes para lograr comprender la importancia del proceso de la comprensión lectora en la vida escolar, siendo este un problema global que aquejan los estudiantes y complica su trascendencia dentro de ella, es así que al presentar dificultad dentro de dicha habilidad el estudiante obtiene un rendimiento académico bajo, por no comprender lo que lee, tiene mal mensaje de lo que ha leído y muestra problemas en realizar parafraseo de la lectura (Morales y Floriza, 2021), pudo observarse en los resultados de la investigación que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades para para comprender textos debido a la falta de lectura diaria realizada, esto repercute no solamente en la asignatura, relacionada a los procesos de lectoescritura, sino también, como lo son las matemáticas, entre otras.

La comprensión lectora es el momento álgido en el que un sujeto lector conecta con el contenido

que ha leído, dejando a un lado la extensión o limitación de la lectura, esta actividad se encuentra presente en todos los contextos y niveles educativos, considerándola como una actividad primordial para la educación escolar (Morales y Floriza, 2021).

La comprensión lectora es un pilar fundamental para el desarrollo personal como colectivo del educando, este le permite reflexionar respecto a los saberes previos y conocimientos nuevos que va obteniendo con cada proceso de lectura que realiza, por ello es una actividad sintética, valorativa y razonada, sumamente valiosa, dado que permite a los estudiantes dar su punto de vista autónomo, promoviendo la capacidad de pensar creativamente, preparándolo para enfrentar nuevas situaciones y comprender su realidad, dicha habilidad se puede definir como una llave al conocimiento y el pilar de la educación porque permite tener una mejor comprensión del entorno, expresión, aumento del léxico y mejora de la ortografía (Leyva et al., 2022).

En los centros escolares, es el docente quien se encarga de facilitar estrategias que sean de gran provecho para el desarrollo de la comprensión lectora, teniendo así un resultado positivo en cuanto a la interpretación de textos de forma crítica, sin embargo, en investigaciones realizadas con antelación muchos maestros no enseñan a comprender textos, porque no dominan o desconocen las estrategias (Zavaleta, 2021). Diversos autores mencionan que el impedimento en adquirir y desarrollar la comprensión lectora se debe primordialmente a la falta de hábitos regulares de lectura, considerando esta se construye con conocimientos previos para poder obtener nuevos conocimientos, teniendo como resultado final una comprensión adecuada del texto que ha sido leído (Romero, 2022). Es importante mencionar que en los resultados una parte considerable no utiliza bibliotecas virtuales esto puede referirse a que los actores principales del proceso enseñanza no están cumpliendo su función como precursor de la lectura en los alumnos, esto repercute significativamente en la adquisición de la comprensión lectora.

Referencias

Ávalos, M. (2022). ¿Qué hago con las TIC?: proyectos para implementar en primaria: (1 ed.). Buenos Aires, <https://elibro.net/es/ereader/uninnova/219496?page=12>.
Bulfo, P., (2024). Prácticas de enseñanza mediadas por TIC en escuelas primarias. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 1(34),. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-385>

Sacchini, F. (2021). Sobre el provecho y los peligros de la lectura: (ed.). Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza. <https://elibro.net/es/ereader/uninnova/176180?page=28>.

Tena Fernández, R. (II.) y Soto Vázquez, J. (II.) (2022). Estudios sobre los hábitos de lectura: (1 ed.). Madrid, <https://elibro.net/es/ereader/uninnova/217547?page=14>.

Sacchini, F. (2021). Sobre el provecho y los peligros de la lectura: (ed.). Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, <https://elibro.net/es/ereader/uninnova/176180?page=34>.

Cosín Fernández, P. (2022). Para qué leer: fomentar la lectura en jóvenes y adolescentes: (1 ed.). Madrid, <https://elibro.net/es/ereader/uninnova/221604?page=28>.

Pérez Benítez, WE, y Ricardo Barreto, CT (2022). Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y su relación con las TIC*. Íkala, revista de lenguaje y cultura ,. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>

Cosín Fernández, P. (2022). Para qué leer: fomentar la lectura en jóvenes y adolescentes: (1 ed.). Madrid, <https://elibro.net/es/ereader/uninnova/221604?page=49>.

Cosín Fernández, P. (2022). Para qué leer: fomentar la lectura en jóvenes y adolescentes: (1 ed.). Madrid, <https://elibro.net/es/ereader/uninnova/221604?page=50>.

Pérez Benítez, W. E., y Ricardo Barreto, C. T. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y su relación con las

TIC*. Íkala, revista de lenguaje y cultura, <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>

Dzido Marinovich, R. L. y Oseda Gago, D. (Dir.) (2021). Estilos de aprendizaje y su influencia en la comprensión lectora de los estudiantes en una universidad privada de Trujillo, 2020 (). <https://elibro.net/es/ereader/uninnova/228165?page=10>.

Dzido Marinovich, R. L. y Oseda Gago, D. (Dir.) (2021). Estilos de aprendizaje y su influencia en la comprensión lectora de los estudiantes en una universidad privada de Trujillo, 2020 (), <https://elibro.net/es/ereader/uninnova/228165?page=26>.

Guerra-García, J., Guevara-Benítez, Y., y Pérez-González, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. Educación, 31(61), 95-115. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.005>.

Galeano-Sánchez, N., y Ochoa-Angrino, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 27(2), 504-526. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13.p18>

Torralbas Oslé, J. E., y Batista Sardain, P. (2020). Articulaciones teóricas y metodológicas entre los procesos de inclusión-exclusión educativa, cohesión grupal y rendimiento. Revista de Psicología-Tercera época, 19.

López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2016). La encuesta. Metodología de la investigación social cuantitativa. Armijos Uzho, A. P., Paucar Guayara, C. V., y Quintero Barberi, J. A. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. Revista Andina de Educación, 6(2).

Morales, C., y Floriza, S. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. Dominio de las Ciencias, 7(3), 61-81.

Zavaleta, S. A. S. (2021). La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6(1), 963-977.

Leyva Ato, L. A., Chura Quispe, G., & Chávez Guillén, J. Y. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. Boletín de la Academia Peruana de la Lengua, (71), 399-429.
Romero Quicaña, R. A. (2022). Déficit de comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria como consecuencia de la falta de hábitos de lectura en una escuela pública del distrito de ATE.

Recibido el 31 de agosto de 2024; aceptado el 1 de noviembre de 2024.



CUARTA SECCIÓN:

**INTELIGENCIA
EMOCIONAL Y
BIENESTAR
LABORAL**

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DOCENTE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

TEACHER EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE UNIVERSITY CONTEXT. A DOCUMENTARY REVIEW

MA DE LOS REMEDIOS SALMÓN TORRES
madelosremediossalmontorres@gmail.com

Resumen

La presente revisión documental tiene como objeto acentuar la importancia de considerar a la Inteligencia Emocional como una competencia imprescindible en el desempeño de la práctica docente. Se exponen investigaciones que avalan la reconfiguración de la dinámica educativa en el siglo XXI, convirtiendo al docente universitario en un mediador entre el estudiante y el conocimiento, haciendo visible la necesidad de que este cuente no solo con habilidades profesionales propias de la disciplina que enseña, sino personales; impactando el bienestar emocional y académico del estudiante.

Palabras Clave: Emociones, Inteligencia Emocional, bienestar emocional y académico, competencias socioemocionales docentes, educación para la vida.

Abstract

The purpose of this documentary review is to emphasize the importance of considering Emotional Intelligence as an essential competence in the performance of teaching practice. Research is presented that supports the reconfiguration of educational dynamics in the twenty-first century, turning the university teacher into a mediator between the student and knowledge, making visible the need for the student to have not only professional skills specific to the discipline he teaches, but also personal, impacting the emotional and academic well-being of the student.

Keywords: Emotions, Emotional Intelligence, emotional and academic well-being, socio emotional teaching competencies, education for life.

Introducción

La revisión documental de este artículo está orientada al reconocimiento de las bases teóricas que avalan la importancia de contar con docentes emocionalmente inteligentes en aras de una mayor satisfacción académica y emocional de los estudiantes. Partiendo del hecho de como el siglo XXI trajo consigo un nuevo rol al docente universitario, en el cual funge como mediador entre el estudiante y el conocimiento, requiriendo no solo de sus habilidades profesionales sino también personales para participar activamente en el aprendizaje y bienestar emocional del estudiante. La globalización y el ingreso del nuevo milenio hicieron posible una reconfiguración de la dinámica educativa: el estudiante se convirtió en el protagonista y centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo fundamental que el docente domine las temáticas propias de su área y el contexto cultural de la asignatura para manejar estrategias didácticas e instrumentos de evaluación pertinentes; su rol debe estar enfocado en el aprendizaje y no en la enseñanza, construyendo ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros y adecuados para el desarrollo de habilidades en los estudiantes (Huamán et al., 2020 como se citó en Pozo & Font, 2003,p.2). Los docentes deben tener en cuenta lo que afirma Mora (2016), “sin emociones no puede haber atención, ni aprendizaje, ni memoria”. Por su parte, la neurociencia confirma que no se pueden separar las emociones durante el proceso de la labor docente. Desde la perspectiva del prestigioso psicólogo y divulgador de la Inteligencia Emocional (IE)² Daniel Goleman afirma que “el cociente intelectual sólo predice entre el 4 y el 10 por ciento del éxito profesional, mientras que el 80-90 por ciento dependen más de habilidades relacionadas con la inteligencia emocional”, por lo que educar las emociones es esencial cuando se pretende formar integralmente a las personas (Goleman, 2005). Cabe destacar que el éxito docente no solo depende del manejo de contenidos sino también de su capacidad de adaptarse y tomar en consideración las necesidades de los estudiantes (Huamán et al., 2020, como se citó en Almiron & Porro, 2014, p. 2). Si consideramos que la docencia universitaria es una actividad intrínsecamente social, en donde el profesor trabaja y forma personas, inmerso en una confabulación con los estudiantes y consigo mismo, ejercerla dentro del panorama de la sociedad actual resulta sumamente

complejo y exigente. Su desempeño requiere de variadas competencias que abarcan desde los aspectos teóricos y pedagógicos propios de su área de conocimiento, hasta las competencias cálidas o socioemocionales, lo que se conoce como IE, que; al momento de ejercer su labor, le permiten crear un clima de construcción y significación de conocimientos a la par del fortalecimiento de las relaciones interpersonales (Huamán et al. 2020). La Inteligencia Emocional Docente (IED), es un tema poco abordado en nuestro país, por lo que la presente revisión busca aportar acerbo para el desarrollo de teoría sobre el tema y contribuir a que los maestros tomen conciencia acerca de la necesidad de gestionar sus emociones para el buen ejercicio de su labor docente.

Origen y evolución de la inteligencia emocional

Asisten dos suposiciones antiguas acerca de la IE, la primera considera a ésta como una capacidad general única que todos poseemos en mayor o menor medida; la segunda sustenta que ésta puede medirse utilizando instrumentos estandarizados. Ambos supuestos fueron admitidos hasta que Howard Gardner afirmó que no existe una inteligencia única, sino que existen varias, dependiendo del ser humano. La llamada teoría “de las inteligencias múltiples” (IM)⁴, dando paso al concepto de la IE, por demás popular actualmente (Flores & Tovar, 2005). Hablar de IE forzosamente nos lleva a hablar de las emociones, éstas nos permiten interactuar y entender al medio que nos rodea para reaccionar en consecuencia. Si bien, una de las suposiciones más antiguas acerca de la IE señala que es algo que todos poseemos en mayor o menor medida, también es cierto que podemos trabajarla y desarrollarla a lo largo de la vida, no es un proceso terminado, Howard Gardner descubrió las IM apoyado en el estudio de dos campos para el área educativa: los procesos de aprendizaje y el funcionamiento del cerebro humano.

Según refiere en su artículo Flores y Tovar (2005):

Data del año 1870 cuando Galton realizó un estudio sobre las diferencias individuales “en la capacidad mental de los individuos”, fue pionero en los cuestionarios y métodos no tradicionales, en 1890 Catell desarrolló pruebas mentales con el fin de convertir a la psicología en una ciencia aplicada. En 1905 Binet desarrolló un instrumento para medir por pri-

mera vez la inteligencia de los niños, modificado en 1916 por Terman, apareciendo por primera vez el coeficiente intelectual (p. 2).

A lo largo de la vida las personas realizan diversas pruebas que miden su inteligencia como tal, comprobando si cuentan o no con un número lo suficientemente alto del llamado coeficiente intelectual (CI), asegurando de esta manera que son capaces de desempeñar algún tipo de trabajo en particular. Según diversas investigaciones revisadas, la inteligencia es en primera instancia algo difícil de medir, debido a que es un aspecto no observable, lo que ha hecho que las pruebas utilizadas para medirla estén en constante cambio. Si bien el CI es un número que determina la capacidad del individuo, se ha demostrado que dicha inteligencia evoluciona y se fortalece con la experiencia, perfeccionando la capacidad de razonamiento, la planificación, el pensamiento y la resolución de problemas, debido a que está ligada al contexto familiar, cultural y social del individuo. “Thorndike propuso la inteligencia social partiendo de la ley del efecto, considerada como la antecesora de la IE” (Flores & Tovar, 2005, citado en Thorndike, 1920, p.4). Cabe señalar que esta época fue marcada por el silenciamiento teórico de la inteligencia por el auge del conductismo. En su libro *Frames of Mind*, en el año de 1983, Howard Gardner expuso su teoría acerca de la inteligencia humana, con el objetivo de lograr un enfoque de pensamiento humano más amplio que el que advertían los conocimientos cognitivos del momento. Propuso dejar de hablar de inteligencia y comenzar a considerar las “inteligencias múltiples”, utilizando dicha palabra para resaltar el número desconocido de capacidades humanas (Quílez & Lozano, 2020, como se citó en Gardner, 1983, p.4). Descifrando lo expuesto anteriormente para fines de este estudio, resulta por demás significativo lo señalado por Thorndike acerca de que se pueden aprender nuevas habilidades basadas en la experiencia y la consecuencia, los experimentos realizados por Thorndike, consistieron en colocar gatos en cajas problema, mediante la observación concluyó que, dada la recompensa que le esperaba al gato al salir de la caja, este intentaba abrir la misma apoyado en la prueba y el error, motivado por la recompensa, observó que dicha forma de salir quedaba grabada en la mente del animal, y al volver a encerrarlo este lo hacía de la misma manera dada la experiencia anterior, pero lo hacía mucho más rápido, es lo que

llamó la ley del efecto. Howard Gardner sin duda, fue quien propuso la discusión acerca de romper el paradigma de considerar a la inteligencia como un rasgo único y homogéneo relacionado con el famoso coeficiente intelectual, argumentando que la inteligencia no es única, y esta es un conjunto de habilidades de procesamiento de información, independientes unas de otras, lo que significa que alguien con CI bajo puede ser muy inteligente en otros ámbitos y viceversa. El concepto de IE como tal fue propuesto por Solovey y Mayer en el año 1990, quienes estructuraron su concepto desde las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner; en 1997 la definen como parte de la inteligencia social que comprende diversas capacidades, enfocadas en las discrepancias existentes en cada individuo en cuanto al modo de concebir y percibir las emociones (Olivares & Gamarra, 2020). La diferencia de la IE respecto a las otras inteligencias es que esta tiene la bondad de ser plástica, lo que significa que se aprende a ser inteligente emocional, Solovey y Mayer en su modelo propuesto en la década de los 90, subrayan que la IE está relacionada con capacidades, conocidas además como habilidades socioemocionales o competencias socioemocionales en Europa, dejando abierta la posibilidad de hacer propuestas pedagógicas o programas para el desarrollo de estas capacidades, tachando la idea de que el éxito es parte del destino. La IE es un tema que se ha venido desarrollando desde hace décadas en diversos aspectos, tales como; la inteligencia social, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Corresponde a Daniel Goleman el mérito de difundir profusamente el concepto de IE en 1995 a través de su obra dirigida al mundo empresarial, donde introduce el estudio de esta, sus alcances y beneficios en el campo de la administración (Flores & Tovar, 2005, como se citó en Goleman, 2000, p. 59). Ampliando lo anterior sin duda alguna, la obra de Goleman favoreció que el sector empresarial invirtiera en la capacitación de su capital humano para el desarrollo de la IE, dándose el auge de la formación basada en competencias en las universidades, asentadas en los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors, dada la naturaleza de este estudio, es importante resaltar los pilares del “saber ser y saber convivir”, ambos forman parte de las competencias propias de dicha inteligencia.

Naturaleza de la Inteligencia Emocional

A lo largo de la historia han tenido lugar incontables casos de violencia perpetrados por personas inteligentes, dichos hechos llevaron a Goleman a cuestionarse acerca de - ¿ cómo podían haber consumado algo tan irracional personas brillantes?- su respuesta a dicha controversia fue que la inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional, concluyendo que las personas más brillantes con un CI elevado, pueden sucumbir en los peligros de sus pasiones y de sus impulsos incontrolables, implicando ser muy malos pilotos de su propia vida (Goleman, 2005/2022). Actualmente la violencia ha tomado protagonismo en nuestra sociedad, identificar el elemento que determina que un individuo pueda o no perder el control de sus estados emocionales, es un tema que ha tomado trascendencia a nivel mundial. La pandemia de Covid-19 fue un suceso que visibilizó al individuo como un ser emocional y no solo intelectual, cuyas emociones impactan en su manera de actuar y convivir para responder de manera innata a los desafíos presentados, evidenciando que independientemente del número obtenido como CI, todos los seres humanos por igual, pueden reaccionar de maneras poco convencionales, justificando así; la necesidad de aprender a gestionar dichas emociones para favorecer el bienestar personal, social y profesional.

En su libro Goleman (2005/2022) expone que:

Existen excepciones a la regla del supuesto de que el CI predice el éxito de las personas, asegura que en el mejor de los casos este contribuye apenas al 20% de los factores que determinan el éxito en la vida por lo que el 80% queda a merced de otras fuerzas, que denominó “otras características”, la IE con habilidades tales como; ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar los impulsos y demorar la gratificación, regular el humor para evitar que disminuya la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar la esperanza (p.54). Según las creencias culturales una persona con un CI alto es una persona destinada al éxito profesional y personal, sin embargo; visto en la realidad dicha predicción no es cierta, ya que; dichas personas no siempre cuentan con las habilidades de comunicación, resolución de problemas, tolerancia, trabajo en equipo, entre otras. La sociedad enfrenta un proceso de des-

cubrimiento y certidumbre acerca de la necesidad de desarrollar habilidades emocionales, siendo consideradas como competencias para la vida, necesarias para enfrentar los retos que depara el incesante cambio. También Goleman (2005/2022) enfatiza que: La IE y el CI no son conceptos opuestos sino distintos, aunque existe una ligera correlación entre ambos, es lo bastante baja como para dejar claro que son entidades totalmente independientes.“ Ser inteligente coloca a las emociones en el centro de las aptitudes para vivir “, dichas aptitudes encierran habilidades para preservar nuestras relaciones más preciadas, su ausencia puede corroerlas, así como el valor sin precedentes de éstas en nuestra vida laboral que definen el éxito en el trabajo, también benefician a nuestra salud y bienestar (p.65). De acuerdo con lo argumentado podemos señalar que , la inteligencia intelectual es la capacidad que permite al individuo analizar situaciones y resolver aspectos técnicos con base a sus conocimientos o competencias profesionales, mientras que; la inteligencia emocional permite controlar las emociones guiando el comportamiento para tener autocontrol en el manejo de las relaciones con buena actitud, siendo necesario que ambas inteligencias interactúen al convivir, evitando roses en busca de objetivos comunes. Son cinco las dimensiones o esferas de la IE según lo señalado en Goleman (2005/2022):

- Conocer las propias emociones: Conciencia de uno mismo “el reconocer un sentimiento mientras este ocurre”, es tener certidumbre con respecto a sí mismo.
- Manejar las emociones: Capacidad de serenarse, de liberarse de la irritabilidad, la ansiedad y la melancolía. Permite a las personas recuperarse con mayor rapidez de los trastornos de la vida.
- La propia motivación: ordenar las emociones al servicio de un objetivo, esencial para prestar atención, para la automotivación, el dominio y la creatividad.
- Reconocer las emociones de los demás: Capacidad basada en la autoconciencia “la empatía”, es la habilidad de ser sensibles a las necesidades de los demás.
- Manejar las relaciones: Desempeñarse bien en cualquier ámbito debido a la interacción serena con los demás (p. 64).

En la práctica docente las esferas 4 y 5 son

necesarias, siendo fundamental que el docente reconozca las emociones de sus estudiantes, conocida como empatía, esta favorece la adaptación sutil a lo que necesitan o quieren los mismos, lo que hace que sean mejores; carecer de ésta implica pagar un alto costo social por no poseer un oído emocional. Si a esta esfera le asociamos un buen manejo de las relaciones se rodearán de popularidad, liderazgo y eficacia interpersonal, lo que conlleva a un desempeño de su práctica docente con grado de bienestar y satisfacción académica en los estudiantes (Anguiano & Patricia, 2010). Retomando lo expuesto anteriormente acerca de la práctica docente, es importante considerar el hecho de que esta es una actividad social, en la que convergen múltiples emociones tanto del profesor como de los estudiantes, lo que implica que el profesor debe ser capaz no solo de gestionar sus propias emociones sino de identificar, las emociones y necesidades de los estudiantes para tener un adecuado manejo de los conflictos en el aula. Una de las características fundamentales que debe poseer el docente es la escucha activa. Es sustancial destacar el rol que desempeña el docente en el aula, ya que para el estudiante este es una figura por demás importante, sobre todo considerando el contexto social actual, en donde este puede ser el único referente para el estudiante, por lo que; un docente emocionalmente inteligente les enseñará a los estudiantes a gestionar sus propias emociones mediante el ejemplo. Lo argumentado anteriormente conduce a relacionarlo con lo expuesto por Aristóteles quien aseguraba que “cualquiera se puede enojar eso es fácil, decía, pero enojarse con la persona correcta, en el nivel correcto y en el momento correcto, eso, eso no es fácil”, varios autores consideran a la IE como un atributo, el problema es que se ha fragmentado este mensaje dada la mercadotecnia, distorsionándolo. Actualmente la sociedad en general siente el deseo de desarrollarla, se ha visibilizado su importancia al experimentar la pandemia, en donde todos hicieron uso de sus habilidades para entablar relaciones de manera diferente, este desarrollo debe ser favorecido en el sistema educativo, mediante programas pedagógicos idóneos como parte del currículo profesional.

Neurociencia y el cerebro emocional

La neurociencia ha revelado los procesos neuronales que subyacen a las emociones, incluyen-

do como se generan y su gestión consciente. Las emociones desde el punto de vista biológico son patrones de conducta preconscientes, desencadenadas de manera impulsiva ante alguna situación que requiera una respuesta inmediata (Bueno, 2021, como se citó en Bueno, 2017, 2019; Redolar, 2014, 2018, p.3). De manera regular se usa la expresión de “seres racionales”, las personas somos, ante todo “seres emocionales” –lo que no significa que no podamos ni debamos ser racionales–. Esencialmente la gestión emocional incluye la racionalización de las emociones, que a su vez implica la comprensión de los propios estados emocionales y los recursos necesarios para reconducirlos (Bueno, 2021). A lo largo de la historia se ha priorizado en general la inteligencia intelectual, buscando la forma de medir esas capacidades mentales en los individuos, la mente es algo muy complejo, hoy gracias a los avances en la neurociencia, se sabe que los individuos cuentan con una mente racional y con una mente emocional, resaltando que esta última funciona de manera innata como parte de la supervivencia, siendo las emociones una guía para el individuo y no un daño.

De acuerdo con lo resaltado en Bueno (2021):

Nuestro entorno es cambiante y los seres humanos, de igual manera, debemos ir cambiando para mantener un estado de bienestar que es subjetivo, siendo un bienestar proactivo, transformador y en transformación. Cabe señalar que intervienen, de forma destacada, la capacidad de planificar futuros alternativos, lo que se relaciona con la flexibilidad cognitiva; la capacidad de raciocinio y reflexividad, valorar los pros y los contras de estos futuros, lo que se relaciona con el control de la impulsividad, y en consecuencia, con la gestión emocional; la toma de decisiones para concluir qué opción de futuro nos resulta más satisfactoria y convincente, lo que de nuevo se relaciona con las emociones y su gestión, puesto que en la toma de decisiones intervienen también las emociones y el control de las funciones, siendo precisamente el papel crucial de la educación emocional para lograrlo. Cada vez que el docente permite que sus alumnos planifiquen, reflexionen y decidan, dándoles el tiempo para evitar la inmediatez en la resolución base de la impulsividad, están favoreciendo su capacidad de autogestión personal, para el logro de su bienestar (p. 57). En el manual de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2018), como se

citó en MacLean, 1990, p. 12) rescatan lo señalado por Mac Lean quien refiere que: La estructura del cerebro humano muestra tres sistemas, que se conformaron a lo largo del proceso de evolución de nuestra especie. El cerebro reptiliano regula la aparición de conductas simples relacionadas con la sobrevivencia, muchas de ellas compartidas con otros seres vivos: miedo, enojo, hambre. El cerebro límbico es responsable de las emociones relacionadas con la experiencia. Mediante el aprendizaje se evitan situaciones que producen emociones desagradables y repite comportamientos que, por el contrario, generan emociones agradables. El neocórtex es una estructura compleja, resultado del proceso evolutivo más reciente, gracias a él, los individuos aprenden la realidad y sus múltiples matices, permitiéndoles desarrollar las capacidades necesarias para actuar en ella. En el neocórtex se desarrolla el pensamiento sistemático y lógico (p. 11).

Lo señalado en el párrafo anterior acerca del cerebro límbico, y de cómo; almacena la información de las emociones vividas por los individuos a lo largo de su vida, explica el por qué, el individuo es capaz de volver a experimentar ciertas emociones tal y como si las estuviera atravesando en ese momento, con el simple hecho de percibir cierto olor, al escuchar una melodía o pasar por algún sitio en donde este experimentó situaciones agradables o desagradables, lo que sugiere que, del cúmulo de experiencias vividas por los individuos, solo quedan grabadas en la memoria emocional, las más significativas, lo que conlleva a referir el universo emocional individual de acuerdo con sus vivencias personales y por qué tienen un significado distinto para cada individuo. Desde un panorama neuropsicológico, el estudio del cerebro humano permite identificar estructuras relacionadas con las emociones, su regulación y sus formas más complejas de comportamiento. Se puede identificar el sistema límbico como el responsable de las emociones y de la memoria emocional; aquí surgen las emociones básicas (miedo, alegría, asco, tristeza y sorpresa), mismas que son de carácter evolutivo (SEMS & PNUD, 2018). Los lóbulos frontales forman parte de la corteza cerebral (neocórtex), responsable de las funciones más complejas del individuo, llamadas funciones ejecutivas; permiten al individuo controlar procesos psicológicos complejos como seleccionar y organizar las conductas, basadas en motivaciones e intereses, realizar evaluaciones para tomar decisiones y alcanzar metas (Lázaro

& Solís, 2008, como se citó en Miller y Cohen, 2001, p.48). La psiquiatra Marian Rojas Estapé, quien se ha dedicado a divulgar el impacto de las emociones en la conducta de los individuos, recuerdo vagamente escuchar en una de sus conferencias que las emociones no son únicamente estados experimentados en el cuerpo sino que éstas, originan la producción de hormonas que impactan en el bienestar general del individuo, ya sea; que le provoquen estados placenteros o estados de estrés prolongados, bloqueando el funcionamiento de la parte prefrontal del cerebro, evitando la concentración y el aprendizaje, esto resulta muy significativo para fines de este estudio, dada la problemática detectada en las aulas universitarias, en dónde, los docentes se adolecen por la falta de interés y de concentración de los estudiantes, lo cual puede estar relacionado con algún grado de estrés en ellos, siendo vital detectar en ese caso los estresores para dar solución a dicha problemática (Cabrera, 2019).

¿Qué son las emociones?

Todos sin excepción conocemos las emociones por experiencia propia, los seres humanos experimentamos la vida emocionalmente, Eduardo Bericat en su artículo “Emociones” señala una frase por demás significativa: “siento, luego existo”. A pesar de ello aún existen preguntas sobre la naturaleza de las emociones, debido a su complejidad lo que constituye un requisito para un adecuado desarrollo social de los seres humanos (Bericat, 2012). Las emociones son estados afectivos subjetivos, que abarcan tanto el aspecto fisiológico funcional como el expresivo, son respuestas biológicas, reacciones fisiológicas que impactan la actividad del sistema autónomo y hormonal para preparar al cuerpo a actuar, ante la acción adaptativa (Rodríguez, 2002, como se citó en Reeve, 1994, p. 3). A lo largo de lo examinado hasta ahora en este trabajo, se observa como varios autores coinciden con el hecho de que las emociones en primera instancia son universales, lo cual significa que todos los individuos las experimentan por igual, siendo primordiales para dar respuesta al suceso experimentado, pero también; cómo impactan de manera fisiológica produciendo hormonas que impulsan al individuo a actuar como respuesta al suceso, dejando entrever la relación que existe entre la parte consciente del individuo, al reconocer lo que siente y en consecuencia, se abre la posibilidad de que el in-

dividuo pueda reaccionar de manera consciente ante el suceso mediante la IE, quedando de manifiesto su relevancia para el logro del bienestar emocional y profesional. Existen varias argumentaciones acerca de cuáles son las emociones fundamentales, según Ekman y Frisen en 1975 son: el miedo, el enojo, el asco, la angustia y el interés (Rodríguez, 2002, como se citó en Darley, 1990, p.4). Las emociones básicas son universales, están presentes en todas las culturas y en todos los individuos de manera innata con el objetivo de preservar la vida, tal es el caso del miedo, que puede ser ventajoso en situaciones de huida, o la ira cuando se requiere un ataque ante una amenaza percibida (Taramuel, 2019).

Con la ira sucede algo similar, socialmente se requiere que tengamos una actitud asertiva ante situaciones que despiertan dicha emoción, para lo cual requerimos de un entrenamiento, por lo que se requiere educar las emociones para enfrentar los desafíos, especialmente en la formación universitaria (Taramuel, 2019, como se citó en Akhtar, Khan, Hassan, Irfan, & Atlas, 2019; Atlan, Lane, & Dottin, 2019; Antonio-Aguirre, Rodríguez-Fernández, & Revuelta, 2019; de Bofarull, 2029; Fernández-Lasarte et al., 2019; Fernández-Molina et al., 2019; Hernández et al., 2019; Vesely, Vangelis, Saklofske, & Leschied, 2018; Vukicevik-Dordevic, 2018; Wenn, Mulholland, Timmons, & Zanker, 2018; Zhaleh,

Ghonsooly, & Pishghadam, 2018, p.14). En general cada una de las emociones básicas juega un papel importante, el miedo facilita al individuo la preservación de la integridad física ante situaciones de amenaza, la ira le induce a actuar ante situaciones de injusticia o que violan sus derechos, impulsándolo a actuar y defenderse de las mismas; la tristeza posibilita el desahogo ante adversidades experimentadas e invita al amparo, apoyo y consuelo por parte de los otros. La sorpresa permite la comunicación espontánea ante otros sobre las situaciones compartidas, el asco consiente a los individuos a cuidar de su salud ante elementos nocivos o perjudiciales. Y finalmente una de las emociones más anheladas por los sujetos, la alegría; que permite sentir el bienestar, el placer y la felicidad plenamente, además se ha demostrado que esta es la emoción más contagiosa (Taramuel, 2019). Desafortunadamente no todas las emociones pueden ser resueltas con mecanismos intrínsecos activados de manera espontánea y eficiente, razón por

la cual se deben aprender a gestionar, un ejemplo sobre lo anterior es imaginar que un individuo llega por primera vez a un nuevo empleo, este puede experimentar miedo, pero debe gestionarlo efectivamente para poder realizar las actividades laborales de manera efectiva, o de lo contrario lo despedirán. Al referirnos a la universalidad de las emociones, esta es fácilmente comprobable, si se observa a una persona de una nacionalidad distinta a la propia, al ver su gesticulación se puede identificar si la persona esta alegre, triste, enojado o si siente asco o temor, sin importar su nacionalidad e idioma. Las emociones impactan el organismo manifestando sensaciones corporales internas, tales como; palpitaciones, sudor de manos, pesadez en los miembros, etc., estas se manifiestan en la expresión facial y corporal del individuo, por lo que son identificables fácilmente por cualquier persona del entorno. Jasper refiere una tipología de las emociones: impulsos corporales, como la necesidad de defecar, emociones reflejas; las emociones de corta duración como la ira, el miedo; humores o estados afectivos poco intensos y las emociones reflexivas, como el amor, el respeto, la confianza, comúnmente llamadas emociones morales que implican aprobación o desaprobación (Bericat, 2012, como se citó en Jasper, 2011, p.2). De manera general todos podemos comentar algo acerca de las emociones en nuestra cotidianidad pública, éstas son parte importante de nuestro entorno global, cultural, social, familiar e individual, confirmando que; ocupan un lugar fundamental en la conformación y mantenimiento del orden social, pero también de su transformación (Rivera, 2014).

En su artículo “Universos emocionales y subjetividad” Rivera (2014) insinúa que “en los terrenos de lo político, lo ético y lo moral, las emociones tampoco son ajenas”, ya que; “lo que a unos les causa alegría y lo ven como un triunfo, a otros les provoca dolor y lo perciben como derrota o amenaza”; haciendo uso del siguiente ejemplo: La noticia de la muerte de Osama Bin Laden —y de su familia— en Pakistán (en mayo de 2011) fue portadora de felicidad para el pueblo estadounidense, pero el mismo evento que enorgullece al presidente de Estados Unidos, Barack Obama, quien recibió el apoyo de múltiples mandatarios y sus respectivos países, es causa de desdicha, rencor y coraje para una parte del mundo musulmán y para el grupo Al Qaeda, que amenazó mediante comunicados que la sangre preciosa de su líder no sería

derramada en vano, anunciando que la felicidad de los Estados Unidos terminaría en tristeza. Por su parte al ser entrevistado sobre el suceso, el Dalai Lama se dijo entristecido por la muerte de Osama Bin Laden (p.14). El ejemplo anterior muestra la existencia de varios tipos de universos simbólicos emocionales que se intercambian, circulan y que tienen ciertos valores compartidos socialmente, demostrando la existencia de las emociones por todas partes como representaciones sociales o expresiones públicas que se contagian, se transmiten o se repelen; por lo que todos podemos hacer un análisis de ellas y de cómo están impregnadas de ética y moral particular, reflejo de nuestros propios universos emocionales y de nuestra subjetividad, quedando evidenciada la necesidad de desarrollar IE para identificar y gestionar nuestras emociones, impactando nuestro desarrollo profesional, personal y social (Rivera, 2014). Si bien es cierto que las emociones son universales también se debe señalar que las reacciones están impregnadas de ética y moral, de acuerdo con el contexto cultural y social en el que se encuentra el individuo, es decir, el entorno social le demanda maneras específicas de responder ante sus estados emocionales de acuerdo con lo esperado en su contexto, siendo idóneo, lo moralmente bien en su entorno social. Esto pone de manifiesto las competencias del siglo XXI, señaladas por la UNESCO y la OCDE, en donde impera el desarrollo de la IE, denotándose en una conducta acorde al contexto en el que se encuentra el individuo respetando la reglas morales, éticas y culturales, resaltando el compromiso de las IES en la formación basada en competencias como parte del currículo. A pesar de que las emociones son consideradas como positivas o negativas, varias investigaciones señalan que no concurren emociones ni buenas ni malas, sino que la apreciación depende de la manera de gestionarlas, señalando que dicha capacidad de gestión se puede ejercitar, educar y crear siendo beneficiosa para el individuo (Taramuel, 2019). Con base en lo expuesto anteriormente, es sustancial señalar que sea cual sea la valencia de las emociones experimentadas por el individuo, se pone de manifiesto la necesidad de aprender a gestionarlas de manera exitosa, por lo que; es un elemento clave e indispensable en la enseñanza universitaria de este siglo, cuyo punto de partida, son los docentes quienes deben ser emocionalmente inteligentes, ya que; como señala Bisquerra “no se puede enseñar lo que no se sabe”. Los sentimientos se relacionan con las emociones, se definen

como un determinado estado del cuerpo junto con el modo de pensar y actuar ante determinados temas; de manera general; los sentimientos requieren del sistema nervioso para dar respuesta a dicha sensación. Tanto los sentimientos como las emociones son fundamentales en las relaciones sociales y en la toma de decisiones, es decir; en el razonamiento (Barrios & Palacio, 2023, como se citó en Otero, 2006). El ser humano es por esencia un ser emocional conforme lo advierte la evolución, dado su instinto innato de supervivencia, pero también es un ser racional, característica que lo distingue del resto de los seres vivos, tanto la esencia emocional como la racional deben interactuar de manera permanente para regular los impulsos naturales del individuo y transformarlos en conductas acordes a las reglas morales, sociales y culturales, lo que significa que se debe aprender a actuar de acuerdo a los diferentes contextos, respetando el universo emocional de todos los individuos cuidando nuestro bienestar y el de los demás.

Emociones en la docencia

En la docencia existe la dimensión afectiva, que son todos los estados y procesos emocionales, intrapsicológicos, interpsicológicos y sociales asociadas a la actividad docente. Dentro de ésta hay otras nociones como los sentimientos o las emociones de la enseñanza, el papel docente es diverso, puede actuar como generador de actuaciones docentes, puede acompañar y gestionar dicha actuación, pero también puede ser su propia consecuencia (Badía, 2014). Por su parte, Badía (2014, como se citó en Kelchtermans, 2005) hace énfasis en la parte en donde se señala que “Se requiere de un alto grado de motivación, compromiso y apego emocional en los futuros profesores para permanecer en la profesión o dejarla; sino poseen estos requisitos son candidatos para abandonarla” (p.3). Actualmente los profesionales de todos los ámbitos deben contar con habilidades sociales desarrolladas, tener la capacidad de adaptarse a diferentes contextos, trabajar en equipo, ya que la IE se manifiesta y fortalece a los mismos (Ramírez-Asís et al., 2020, como se citó en Ovans, 2015; Ansari y Malik, 2017, p.100.). La docencia universitaria es materia de discusión, dado que; el proceso de enseñanza es uno de los que generan más grado de estrés, por lo que; la IE mejora el rasgo de liderazgo docente (Ramírez-Asís et al., 2020, como se citó en Lucero y Ocampo, 2019, p.100), y también; es un fac-

tor que contribuye a contar con maestros efectivos con un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes proporcionalmente combinadas para el logro de los objetivos de aprendizaje (Ramírez-Asís et al., 2020, como se citó en Fuentes, Sabido-Codina y Albert, 2019; Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté, 2015, p. 100).

Nuestro entorno evoluciona continuamente, y a la par; el mundo laboral demanda del manejo de nuevas competencias en todos los ámbitos, acordes a dicha evolución, mismas que; deben ser adquiridas y desarrolladas en los contextos educativos. Dicho panorama demanda a las instituciones educativas, enfocarse no solo en la formación de competencias profesionales, sino también; en una propuesta educativa con experiencias que favorezcan el desarrollo de las competencias emocionales, resultando necesario contar con docentes capaces de enfrentar dicho desafío (Díaz, 2014). Como profesora frente a grupo y capacitadora docente en una universidad pública, puedo aseverar que los programas curriculares sí plantean estrategias enfocadas en el desarrollo de las competencias para el siglo XXI, pero debido a una inadecuada capacitación y evaluación docente, la práctica pedagógica continúa siendo tradicional, el profesor sigue siendo el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje y el único que dictamina los lineamientos a seguir durante dicho proceso, llevando a cabo una práctica docente obsoleta y contraria a lo estipulado en los programas curriculares, quedando visible la necesidad de llevar a cabo programas de capacitación docente afines a lo convenido en los programas educativos y al modelo institucional. El término competencia surgió en los años 70 para poder enunciar la capacidad de un individuo para realizar una tarea de manera concreta y eficiente. En nuestro tiempo resulta común hablar de las competencias, debido a que; se generalizaron en el mundo de la industria, en donde es usual hablar de formación en competencias, desarrollo profesional por competencias, análisis de competencias, etc. McClelland es el precursor de dicho término, pero fue Goleman en 1998, quien trabajó las competencias de manera intra e interpersonal, llamándolas competencias emocionales (Taramuel, 2019). Cabe señalar que existe interés y preocupación en las comunidades educativas acerca de cómo mejorar el nivel de los aprendizajes adquiridos considerando las emociones y afectos del alumnado, todo para lograr un desarrollo integral de

los estudiantes propiciando a la par bienestar en los docentes para un adecuado cumplimiento laboral. Para hablar de desarrollo y formación de competencias socioemocionales, necesariamente el punto de partida es uno de los principales actores del sistema educativo “el profesor”.

En su artículo Díaz (2014, como se citó en Sutton y Wheatly 2003, p. 75) retoma lo señalado sobre la necesidad de la competencia emocional docente tanto para su bienestar personal, calidad y efectividad a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje como para el desarrollo socioemocional de los estudiantes en lo particular. Ramírez-Asís et al. (2020) señala la importancia de que el docente comprenda y regule sus propias emociones y sentimientos y las de sus estudiantes para tener equilibrio en la enseñanza, ambos; deben saber gestionar sus emociones, mejorando las relaciones interpersonales. Varios autores han reflexionado sobre el papel que desempeñan las emociones en la educación, debatiendo sobre el término del corazón gestionado, al igual que; las formas en la que las instituciones educativas atienden o no el mismo (Herrera & Mendoza, 2018, como se citó en Zembylas, 2006, p. 4).

De igual modo, Herrera & Mendoza (2018) señalan que: El concepto de cultura emocional es muy discutido, este se refiere al conjunto de actitudes y creencias que surgen de los académicos, implicando expresiones y actitudes hacia las emociones, así como la capacidad de interpretarlas en lo propio y en lo ajeno (p.6). Los profesores sufren de agotamiento emocional, provocado por múltiples factores y esto repercute en su desempeño y bienestar, resaltando la importancia de la necesidad de trabajar de forma intensa con sus emociones, mismas que; catalizan el estrés y el desgaste (Herrera & Mendoza, 2018, como se citó en Chan, 2006, p.5). Existen hallazgos que señalan que profesores con alta IE se sienten ampliamente competentes mientras que los que la tienen baja sienten lo contrario (Herrera & Mendoza, 2018, como se citó en Cejudo, 2017, p. 6). Los profesores con mayor IE transmiten sensibilidad hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, contando con ciertas características personales que son parte de su personalidad, quedando resaltada la importancia de estudiar la influencia de las emociones en el aula desde la mirada de los docentes y académicos (Herrera & Mendoza, 2018). Los profesores al igual

que cualquier persona dentro y fuera del ámbito laboral tiene la necesidad de formar vínculos de empatía y comunicación abierta, necesidades requeridas en la interacción de los seres humanos, la actualidad demanda otro tipo de habilidades y cualidades internas para medir la IE permitiendo a los individuos unificar emociones y razonamiento, para dar respuesta asertivamente a las situaciones que enfrentan, señaladas en las cuatro habilidades básicas del Modelo de Mayer y Salovey (Sandoval, 2010, como se citó en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 2).

Motivación y satisfacción académica como consecuencia de la inteligencia emocional docente

“Sentirse bien” es sin duda un aspecto sobre el que se ha reflexionado a lo largo de la historia, pero es reciente el interés científico por estudiar el bienestar, debido a su impacto en las relaciones sociales. El estudio del bienestar parte de dos perspectivas; la hedónica que relaciona el bienestar con el goce y la felicidad, en experiencias placenteras, un equilibrio entre los estímulos positivos y negativos y la segunda desde el punto de vista eudaimónico, en donde el bienestar va más allá de la felicidad personal referida al “daimon”, entendido como potencial humano, haciendo referencia a lo que la persona hace o piensa y no tanto como se siente (Huamán et al., 2020, como se citó en Lent, 2014, p.3). En su artículo Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario, Huamán et al. (2020) aseveran que: Las habilidades emocionales, específicamente las interpersonales, permiten al docente construir y mantener en el tiempo relaciones de entendimiento mutuo con los estudiantes, pertenecer al grupo y demostrar cooperación por el bien de todos, comprender y apreciar las emociones y sentimientos, comprometerse con el desempeño académico de los estudiantes y crear ambientes adecuados para el aprendizaje y la satisfacción académica. Se podría decir que el desarrollo de habilidades emocionales en el docente se traduce en indicadores positivos de la satisfacción académica (p. 3). Lo anterior, respalda teóricamente el objetivo de este trabajo, al hablar de la importancia de que el docente desarrolle sus relaciones interpersonales básicas, para relacionarse con otras personas, son el primer peldaño para iniciar el desarrollo de la IE, según lo refiere Goleman, si el docente sabe relacionarse con los estudiantes, podrá regular su comportamiento

al dar respuesta a las problemáticas cotidianas en el aula, creando ambientes de aprendizaje adecuados, que no vulneren el bienestar emocional y académico de los estudiantes. Ambientes de aprendizaje adecuados propician la confianza entre el docente y el estudiante, motivándolo. La satisfacción académica es un estado placentero generado al estar estudiando una carrera con la cual el estudiante se identifica, permitiéndole continuar en ella. Hacer algo con gusto es una condición para ser eficiente. “Se estima que un adecuado conocimiento de la motivación humana permite predecir la satisfacción que una persona experimentará en el desempeño de una ocupación” (Bernal et al., 2016, como se citó en Aguirre, 1996, p. 2). La motivación general asociada con la complacencia lleva a la satisfacción académica, si existe desmotivación o falta de agrado puede llevar al estudiante a repetidos fracasos, falta de interés y estados de insatisfacción personal que pueden ocasionarle otros estados emocionales (Bernal et al., 2016). La implicación del comportamiento del profesor en el fracaso escolar se debe a que los alumnos en realidad no tienen relación con el profesor y, no existe comunicación entre ellos, lo que lleva a falta de confianza para resolver dudas lo que trae consigo el fracaso (Rangel et al., 2014, como se citó en Maldonado & Marín, 2003, p. 5). La manera de ser del profesor, la manera de impartir la clase es relevante no solo en función de los aprendizajes académicos, sino en los aprendizajes de socialización del alumno, la acción docente debe trascender el ámbito de las relaciones de clase y proyectarse en relaciones hacia la sociedad (Rangel et al., 2014). Educar sin duda, es un acto emocionante pero muy complejo, requiere de varias competencias profesionales y personales incluyendo las teóricas, tanto de la materia que imparte como de la pedagogía. Además, demanda contar con Competencias Socioemocionales (CSE), que sirven de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante que el estudiante es el principal protagonista de su formación académica y personal, el docente sin duda posee las claves para que éste lo logre, principalmente cuando el alumno no puede o no quiere hacerlo, casos en los que se revela la falta de motivación o de convivencia, lo cual coloca al profesor como un elemento central, no solo por el tiempo que pasa con los alumnos sino por el impacto que sus actuaciones tienen en la formación de estos (Vaello & Vaello, 2018). Existen numerosas CSE necesarias para el desempeño de la labor docente, tales

como; competencias intrapersonales (útiles para la vida personal) e interpersonales (convenientes para vincularse con los demás). Las competencias intrapersonales sirven para fomentar el autoconocimiento, o la capacidad de reflexión sobre las propias emociones, el autocontrol o capacidad de inhibir respuestas, pensamientos o emociones nocivas, la autoestima, la automotivación, el estilo atribucional o forma de explicarse los éxitos y fracasos propios y la resiliencia, se puede englobar señalando que es la capacidad de superar las adversidades y salir fortalecido de las situaciones complejas, siendo sustancial destacar la importancia de la capacidad de revisión de la propia práctica a modo de autoevaluación. Incorporar la autoevaluación, como revisión constante de la práctica, es además una tarea preventiva (Bisquerra, 2005). A lo largo de esta revisión documental se ha manifestado la importancia de que los individuos cuenten con competencias emocionales, las intrapersonales son indispensables al momento del autodescubrimiento, permitiéndole al individuo valorar su propia existencia, le brinda la capacidad de reconocer y nombrar sus emociones, al tiempo que le permite identificar el hecho que desató dicha emoción para vigilar la intensidad de la misma regulando los impulsos negativos y las reacciones de acuerdo con sus intereses. La percepción de las propias emociones modula la forma de pensar, de planificar y de actuar con nosotros mismos y con el entorno, por lo que; las habilidades sociales y emocionales deben ocupar un rol central en la formación docente universitaria, poniendo de relieve la importancia de un aprendizaje significativo, continuo y permanente (Bisquerra, 2005). Se requiere potenciar el desarrollo emocional de los docentes como complemento indispensable del conocimiento disciplinar que puedan tener de su materia. Las competencias interpersonales que pueden propiciarse son la asertividad, la comunicación, la empatía, la gestión de conflictos, entendida como la capacidad de afrontar problemas de forma saludable, creativa y pacífica, la influencia o capacidad de propiciar cambios en las conductas, pensamientos y emociones de otras personas a partir de las propias intervenciones y la negociación, competencia fundamental para lograr acuerdos, flexibilizar posturas y propiciar la modificación de actitudes tan necesarias en la sociedad actual (Bisquerra, 2000). Cuando el individuo es consciente de lo que concibe, será capaz de regular la respuesta a dicho concebir, modulando su conducta, conforme este va

tomando mayor conciencia de sí mismo, incrementa su sensibilidad hacia las emociones de los demás y es capaz de tomar decisiones en beneficio de todos y no solo de el mismo.

Cejudo & López-Delgado (2017) relatan que: Si una mayor IE se asocia con mayor competencia emocional y social, es razonable esperar que los docentes con mayor IE muestren una mayor sensibilidad a la importancia de poseer unas determinadas características personales (rasgos de personalidad) relacionadas con las dimensiones que componen el dominio muestral de la IE para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad (p. 2). Toda práctica docente posee características inherentes a la personalidad del docente, está demostrado que cuando el docente posee mayor IE, su práctica será mucho más creativa e innovadora, dada la sensibilidad del docente hacia las emociones y necesidades de los estudiantes, como el aburrimiento, lo que favorece el logro de aprendizajes. Algunas investigaciones sobre la importancia de la IE en los docentes concluyen que la inteligencia no sólo general, sino también la emocional y los factores de personalidad, forman parte del complejo entramado de competencias que requieren las personas para desarrollar con éxito su labor profesional (Cejudo & López Delgado, 2017, como se citó en Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011, p. 2). En un marco teórico más amplio, la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento en el trabajo ha sido avalada por numerosas investigaciones (Cejudo & López Delgado, 2017, como se citó en Boyatzis, 2006, Brotheridge y Lee, 2003, Murga y Ortego, 2003, p. 2). Las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones: en primer lugar, el proceso educativo implica la interacción entre personas y, en segundo lugar, porque la identidad personal y profesional de los docentes en muchas ocasiones son inseparables y en el aula se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social (Cejudo & López Delgado, 2017, como se citó en Nias, 1996, p. 3). En el párrafo anterior se puede advertir la posible relación entre las actitudes del docente y el bienestar emocional y académico de los estudiantes, dada la naturaleza social del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde convergen diversas emociones que serán canalizadas de manera positiva o negativa de acuerdo con las habilidades emocionales del docente, reflejando-

se en su personalidad y en su conducta.

En su artículo Vaello y Vaello (2018) consideran que para desarrollar la labor docente el profesorado debería ser competente en, por lo menos las siguientes competencias:

- Competencia emocional: capacidad de gestionar eficazmente emociones propias y ajenas, y de mantener una sana relación consigo mismo, a través de competencias intrapersonales tales como la autoestima, el autocontrol, la autoayuda, la automotivación o la inteligencia emocional, entre otras. El objetivo de esta competencia es el bienestar emocional del propio docente y de sus alumnos.

- Competencia social: capacidad de gestionar relaciones propias y ajenas, con los alumnos, con otros docentes y con las familias, además de gestionar las relaciones de los alumnos entre sí. El objetivo es una convivencia positiva, basada en el respeto, la empatía, el buen trato, la solidaridad, la tolerancia y el compañerismo.

- Competencia cognitiva: dominio de conocimientos y técnicas sobre las materias que se imparten. El objetivo es conseguir personas preparadas para hacer frente a la vida y continuar estudios, en su caso.

- Competencia motivacional: capacidad para motivarse y motivar al alumnado, con contenidos interesantes, presentados de forma atrayente mediante metodologías activas. El objetivo es conseguir personas capaces de marcarse metas en la vida y esforzarse para conseguirlas (p. 96).

Dentro de las competencias socioemocionales que ayudan al profesorado a desarrollar su labor, resaltan cinco: implicación saludable, claridad en la misión, calma(autocontrol), proactividad e innovación(creatividad y receptividad), dentro de las competencias sociales , que son las que regulan las relaciones interpersonales propias y ajenas se destacan cinco: asertividad, empatía, influencia, confluencia (trabajo en equipo del profesorado) y cooperación con las familias (Vaello & Vaello, 2018).

Bienestar emocional y académico en el aula

En el proceso de aprendizaje influyen varios factores que provocan alteraciones en el ámbito emocional, psíquico y familiar, la carga académica es en sí un agente estresor para los estudiantes. Al entrar los estudiantes a la Universidad se espera que estos hayan alcanzado y desarrollado hábitos de estudio, formalizado un estilo de aprendizaje que les ayudara a alcanzar el éxito, pero no siempre es así; lo que les impide dar respuesta a las demandas del nuevo proceso de aprendizaje (Valencia, 2014). Los aprendizajes que logra un estudiante en términos de capacidades y habilidades es el desempeño académico que es un indicador, mismo que ha tomado fuerza en la ES por ser un referente de calidad de las instituciones (Valencia, 2014, como se citó en Pizarro, 1985; Isaza y Henao, 2012, p.134). De acuerdo con lo anterior los estudiantes que ingresan a la ES enfrentan grandes desafíos que les originan estrés, de ahí la importancia de contar con docentes capaces de brindarles el acompañamiento académico y emocional como estrategia de prevención del bajo desempeño escolar. Los jóvenes universitarios enfrentan grandes estresores derivados de la demanda académica propia de la carrera profesional, por ello los docentes deben ser emocionalmente inteligentes, utilizando estrategias que les ayuden en su proceso de adaptación y permanencia en su carrera, siendo flexibles, no sobrecargarlos de trabajo innecesario, siendo claros en el proceso de evaluación y brindándoles herramientas para administrar su tiempo, de manera asertiva y empática. El rendimiento académico es un tema que ha sido ampliamente tocado en diversas investigaciones, generalmente es asociado a la capacidad intelectual, aunque actualmente se enfoca en destacar los factores emocionales como fundamentales, varios estudios relacionados con el rendimiento académico se concentran en dos grupos: los centrados en el docente y sus actuaciones en la enseñanza y los relacionados a los aspectos intra e Inter psíquicos de los estudiantes (Isaza & López, 2012). Delgado considera el estilo de enseñanza como todas aquellas relaciones que un docente ajusta entre los elementos personales del proceso didáctico y como estos se manifiestan en el diseño instructivo y en la presentación de la materia; en general es la forma particular que presenta un docente al momento de organizar la clase y de interactuar con los estudiantes (Isaza & López, 2012, como se citó en Delgado, 1991, p. 135).

En su artículo Isaza y López (2012) resalta que : Con relación a las actitudes docentes y los estilos de enseñanza, se encuentra una correlación media y positiva entre la actitud de participación democrática y estilos que propician la socialización; lo cual, desde la teoría de cada dimensión, presenta una congruencia interna, ya que un docente con actitud democrática propicia un estilo de enseñanza socializador, y viceversa. Así, el docente que establece con sus colegas y estudiantes una relación de tipo democrática en la cual permite la libertad de intercambio de ideas, la libertad en el trabajo de los estudiantes, el compartir las experiencias educativas, el respetar y aceptar las opiniones de los demás y el fomentar la expresión de ideas y la toma de decisiones, construye y presenta un estilo socializador; en el cual, hace hincapié en los objetivos sociales y en los contenidos actitudinales, normas y valores, aprecia que el protagonismo del grupo y apoya en la dinámica del mismo para planear trabajos tipo colectivo, donde lo importante no es la ejecución individual sino el trabajo colaborativo (p.8). La regulación emocional se define como un conjunto de procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales en su intensidad o duración para el logro de metas (Canedo et al., 2019, como se citó en Thompson, 1994). Existen varias formas de clasificar y agrupar las estrategias de regulación emocional, tales como las conscientes e inconscientes implicadas en reducir, mantener o aumentar tanto las emociones positivas como las negativas, las primeras pueden estar centradas en las situaciones que generan la emoción, en la atención o evaluación cognitiva de los estímulos y en las respuestas emocionales fisiológicas o comportamentales (Canedo et al., 2019, como se citó en Gross, Richards y John, 2006, p. 6). El bienestar se concibe en términos de bienestar subjetivo (BS) y bienestar psicológico (BP). El BS ha sido descrito como la evaluación cognitiva y afectiva de la propia vida, dicha percepción incluye la experiencia de emociones placenteras, bajos niveles de ánimo negativo y la complacencia con la vida, refiriéndose a la evaluación subjetiva y global de los aspectos de la propia vida (Canedo et al., 2019, como se citó en Diener, Lucas, & Oishi, 2002, p. 5). En un estudio Canedo et al. (2019, como se cita en Garnefski, Kraaij y Spinhoven, 2001, p. 6) se encontró que “dentro de las estrategias conscientes se focalizan las relacionadas con las evaluaciones cognitivas, llamadas estrategias cognitivas de regulación emo-

cional (ECRE)¹¹ que se refieren a los pensamientos o cogniciones que se despliegan para modularlas” (párr.8). El BP engloba el grado de crecimiento y autorrealización en la resolución de desafíos evaluado por cada persona. Abarca el desarrollo de la identidad, las capacidades y las relaciones positivas, es un constructo multidimensional que incluye seis componentes: autoaceptación, sensación de continuo crecimiento y desarrollo personal, creencia de que la vida es útil y significativa, mantenimiento de relaciones positivas, la capacidad de manejar de manera efectiva la vida y el mundo circundante y la sensación de independencia y autodeterminación (Canedo et al., 2019, como se citó en Ryff & Keyes, 1995, párr.3). Si ambos niveles son adecuados resultan predictores de una mejor calidad de vida y una mayor esperanza (Canedo et al., 2019, como se citó en Chanfreau et al., 2008; Steptoe, Deaton, & Stone, 2015, p.1). La plasticidad del proceso emocional permite que las personas puedan regular sus emociones, lo cual es decisivo, en determinadas poblaciones y momentos trascendentes, tal es el caso de la población estudiantil universitaria, por caracterizarse por una vulnerabilidad particular debido a las exigencias de la vida académica que pueden provocar sentimientos negativos por no poder responder como se espera. Los estudiantes universitarios experimentan con frecuencia altos niveles de agotamiento, impudencia y falta de eficacia respecto a sus actividades académicas (Canedo et al., 2019).

Canedo et al. (2019) refiere que conocer la capacidad explicativa de las ECRE en la percepción del BS y BP de estudiantes universitarios, resultaría de valor para profundizar en el conocimiento de estas relaciones y para contribuir al desarrollo de intervenciones destinadas a la promoción de la salud mental de este grupo poblacional específico (p. 2).

Educación para la vida vs formación del profesorado

Sí objetivo esencial de la educación es formar personas en su integridad, se debe atender el desarrollo emocional, social y moral a la par del cognitivo. La educación emocional es un proceso formativo, continuo y permanente para potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, capacitando para la vida, aumentando el bienestar personal y social (Bisquerra & García, 2018, como se citó en Bisquerra, 2000,

p. 43).

Bisquerra y García (2018) aseveran que para educar para la vida es necesaria una práctica docente eficiente que requiere de formación del profesorado, siendo indispensable que estos desarrollen sus competencias emocionales, dado que; no se puede enseñar a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional si se es analfabeta emocional. Alcanzar un efecto positivo en los estudiantes tales como; el rendimiento académico, la calidad de las relaciones y el clima del aula ponen de manifiesto la necesidad de la formación del profesorado en las competencias emocionales (p. 15). Muchos conceptos han sido reconstruidos a lo largo de la historia, la educación es uno de ellos, basta con recordar, cómo ha sido marcado por ciertas singularidades en el pasado siglo XX, ejemplo de ello la generalización de la educación hasta llegar a toda la población en países avanzados, su concentración en la instrucción de disciplinas académicas CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas), así como; la ausencia en la práctica docente de aspectos relacionados con el desarrollo integral, las inteligencias múltiples, la IE, las competencias emocionales, la moral, etc., (Bisquerra & García, 2018). Acerca de la educación Bisquerra y García (2018) señalan que: Sí la educación debe preparar para la vida, tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar, por lo que; las competencias emocionales son las competencias básicas para la vida; pero no de forma ocasional como sucede en algunos casos, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva, para responder a las necesidades sociales (p. 16). GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) es un modelo de competencias emocionales propuesto por la universidad de Barcelona, Modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Bisquerra, 2009, 2016). En su artículo “La educación emocional requiere formación del profesorado” Bisquerra y García (2018) consideran las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. El modelo pentagonal propuesto se estructura cinco bloques: La conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar (p.17).

a) Conciencia emocional: se define como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los otros, incluyendo captar el clima emocional en un contexto dado, implica, percibir con precisión los sentimientos y emociones.

b) Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de manera apropiada. Incluye las siguientes” y competencia para autogenerar emociones positivas “capacidad para autogestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida”.

c) Autonomía emocional: Es el conjunto de elementos y características relacionados con la auto-gestión personal, la autoestima, actitud ante la vida, responsabilidad, capacidad de análisis crítico de las normas sociales.

d) Competencias sociales: Es la capacidad de mantener buenas relaciones con los demás.

e) Competencias para la vida y el bienestar: Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. (Bisquerra & García, 2018, p. 21). Para concluir este apartado retomo lo expuesto por Bisquerra (2005) en donde visibiliza la importancia de la educación emocional en el profesorado, resumiendo que: Los programas de educación emocional requieren una formación previa del profesorado para dotar de bagaje consistente en materia de emociones, como un aspecto esencial del desarrollo profesional del docente y por extensión del estudiante. La educación emocional está presente en múltiples situaciones como la comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención (de consumo de alcohol, drogas, anorexia, intento de suicidio). Esta educación nos permite desarrollar autoestima, expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y adoptar actitud positiva ante la vida (p. 99).

Conclusiones

A lo largo de la revisión teórica sobre la importancia de la IE en docentes universitarios y su relación con el bienestar emocional y académico de los estudiantes, pude constatar que coexiste un extenso interés a ese respecto. La IE docente es necesaria ya que; la docencia es un acto social que requiere de un buen manejo y regulación de las emociones, mejorando las relaciones inter e intrapersonales del docente y sobre todo las relaciones con los estudiantes en el aula universitaria, modificando las conductas, evitando vulnerar el bienestar emocional y académico de los estudiantes, fortaleciendo el vínculo docente-alumno. Se aprueba especular sobre el hecho de que, sí el entorno ha evolucionado de igual manera y en consecuencia las prácticas pedagógicas deben evolucionar, para tal efecto; el profesorado debe transformar su práctica, desarrollando las competencias necesarias acordes a las necesidades del contexto y de los estudiantes. En síntesis las habilidades emocionales ayudan al individuo a mantener relaciones sanas con otros individuos, dichas habilidades son necesarias en cualquier ámbito laboral, siendo trascendentes en el ámbito educativo, el docente debe contar con la habilidad de comunicarse de manera efectiva con sus estudiantes, escuchar sus necesidades y regular su conducta ante los conflictos para crear ambientes de aprendizaje apropiados en los que los estudiantes se sientan parte del grupo, impactando de manera positiva en su desempeño académico.

Referencias

- Anguiano, S., & Patricia, M. (2010).** LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU CORRELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO. Repositorio digital IPN. https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3810/1/La_inteligencia_emocional_y_su_correlacion.pdf
- Badía, A. (2014).** Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y formación docente. [Electrónico]. En Enseñando a enseñar en la universidad (pp. 62-90). Octaedro/ICE-UB. <https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/foro/lect-previas-foro/7-emociones-sentimientos-profesor.pdf>
- Barrios, V., & Palacio, A. (2023).** Incidencia de las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes en el área de lenguaje en entornos híbridos. [Título de Licenciatura]. Universidad de la Costa.
- Bericat, E. (2012).** Emociones. En Sociopedia.isa © 2012 The Author(s) © 2012 ISA (Editorial Arrangement of Sociopedia.isa (pp. 1-9). <http://hdl.handle.net/11441/47752>
- Bernal, J., Lauretti, P., & Agreda, M. (2016).** Satisfacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. Multiciencias. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90453464009> Portugal, 16(3), 301-309.
- Bisquerra, R. (2005, 3 diciembre).** La educación emocional en la formación del profesorado. Redalyc.org. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R. B. (2000).** Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer. Bisquerra, R., & García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. Revista del consejo escolar del estado, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785338>
- Bueno, D. (2020).** La neurociencia como fundamento de la educación emocional Revista Internacional de educación Emocional <https://rieeb.iberomx.com/index.php/rieeb/article/view/6/8>

- Bueno, D. (2021)**, La neurociencia como fundamento de la educación emocional. Revista Internacional de Educación <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.6>
- Emocional y Bienestar, 1(1), 1. Cabrera, S. D. (2019)**. Marian Rojas Estapé. Cómo hacer que te pasen cosas buenas. Razón y Fe: Revista Hispanoamericana de Cultura, 279(1437), 119- 120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6744506>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. I. (2017)**. Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Díaz, T. (2014, 16 enero)**. El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. <https://rieoei.org/RIE/article/view/407/750>
- Flores, M. M. T., & Tovar, L. A. R. (2005)**. Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. DOAJ (DOAJ: Directory of <https://doaj.org/article/d11e16537d4491bbacf4c3bf80933bd> Open Access Journals).
- Goleman, D. (2022)**. La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual (53.a ed.). Ediciones B México. (Obra original publicada 2005)
- Herrera, C., & Mendoza, J. C. V. (2018)**. La Inteligencia emocional y la práctica docente en profesores investigadores / Emotional Intelligence and teaching practice in research professor. RIDE revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo, 9(17), 419-447. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.387>
- Huamán, D. R. T., Huamán, A., & Cordero, R. C. (2020)**. Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14(1), e1085. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Isaza, L., & López, G. C. H. (2012)**. Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. https://www.researchgate.net/publication/277270445_Actitudes_Estilos_de_ense-

[nanza_Su_relacion_con_el_rendimiento_academico](#) ResearchGate.

- Lázaro, J. T., & Solís, F. O. (2008)**. Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 8(1), 47-58.
- Mora, F. (2016)**. Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Persona, 18, 155 158. <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/506>
- Olivares, A., & Gamarra, C. (2020)**. Inteligencia emocional en el sector educativo. Educare et comunicare, 7(2). <https://doi.org/10.35383/educare.v7i2.299>
- Quílez, A., & Lozano, R. (2020)**. Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 38(1), et20203816985. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Ramírez-Asís, E., Maguiña, M. R. E., Infantes, S. M. E., & Toro, M. (2020)**. Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario: Aplicando la técnica mínimos cuadrados parciales SEM-PLS. Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, 23(3), 99- 114. <https://doi.org/10.6018/reifop.428261>
- Rangel, E. G. G., Rangel, A. L. C. A., & Angulo, J. A. G. (2014)**. Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. <https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.19.eg> Ra Ximhai, 279-290. Rivera, E. G. (2014). Universos emocionales y subjetividad. Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, 27(81), 11-31. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15936205002.pdf>
- Rodríguez, G. Y. (2002)**. La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: entrenamiento en solución de problemas. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000301758
- Sandoval, M. (2010)**. La inteligencia emocional y su correlación con el rendimiento académico [Presentación Oral]. Repositorio Digital IPN. Décimo Congreso Internacional, México. <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3810>

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2018). MANUAL PARA EL DOCENTE. Educación socioemocional en Educación Media Superior. Orientaciones didácticas y de gestión para la implementación - PDF Descargar libre. <https://docplayer.es/115137439>

Taramuel, J. A. (2019). Relación de la inteligencia emocional con la adquisición de competencias docentes y con el bienestar personal en estudiantes de la Universidad Central del Ecuador. Recuperado 11 de junio de 2023, de <http://hdl.handle.net/10045/103647>

Vaello, J., & Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. REDINED, Red de Información Educativa, 5(8), 95-100. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>

Valencia, L. I. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655660002> Superior.

Recibido el 15 de octubre de 2024; aceptado el 1 de noviembre de 2024.

GESTIÓN DEL BIENESTAR LABORAL

LABOR WELFARE MANAGEMENT

ADOLFO ARTURO HERNÁNDEZ OSUNA

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://orcid.org/0009-0004-3876-5655>

Resumen

El panorama corporativo, el bienestar laboral del capital humano no solo es una cuestión de ética, sino también un componente crítico para el éxito y la sostenibilidad de cualquier organización, la gestión eficaz del bienestar laboral se ha demostrado que mejora la productividad, fomenta un ambiente de trabajo positivo y reduce la rotación de empleados, ya que se ha convertido en un aspecto fundamental para el éxito organizacional en la actualidad.

En la era actual, marcada por rápidos cambios tecnológicos, económicos y sociales, esta conducta se ha convertido en un componente esencial de las estrategias de recursos humanos en organizaciones de todo el mundo, este interés creciente no solo refleja una preocupación por la productividad y la eficiencia, sino también por la salud y el desarrollo integral de los empleados, el cual se refiere al crecimiento personal y profesional continuo de los individuos, abarcando aspectos educativos, éticos, físicos, emocionales y sociales.

Palabras Claves: Bienestar Integral, Liderazgo Transformacional, Salud Mental, Cultura Organizacional e Inversión Estratégica.

Abstract

The corporate landscape, human capital workplace well-being is not only a matter of ethics, but also a critical component to the success and sustainability of any organization, effective management of workplace well-being has been shown to improve productivity, foster an environment positive work and reduces employee turnover, as it has become a fundamental aspect for organizational success today. In the current era, marked by rapid technological, economic and social changes, this behavior has become an essential component of human resources strategies in organizations around the world, this growing interest not only reflects a concern for productivity and efficiency, but also for the health and comprehensive development of employees, which refers to the continuous personal and professional growth of individuals, covering educational, ethical, physical, emotional and social aspects.

Keywords: Comprehensive Well-being, Trans-

formational Leadership, Mental Health, Organizational Culture and Strategic Investment.

Fundamentos y estrategias para la gestión del bienestar laboral en entornos organizacionales modernos

La gestión del bienestar laboral es un componente crucial en la estrategia de recursos humanos de las organizaciones modernas, debido a su impacto significativo en la productividad, satisfacción y salud de los empleados, la literatura destaca que un entorno de trabajo saludable y motivador no solo mejora la calidad de vida de los empleados, sino que también incrementa la eficiencia y competitividad de las empresas (Harter, Schmidt & Keyes, 2003; Taris & Schaufeli, 2015), para explorar esta temática, se realizó una revisión sistemática de la literatura empleando la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), con el objetivo de sintetizar la evidencia existente sobre la importancia de la gestión del bienestar laboral.

El bienestar laboral se entiende como un estado en el que los empleados se sienten física, emocional y socialmente satisfechos en su entorno de trabajo. Según Warr (2007), este concepto abarca dimensiones como el bienestar psicológico, la salud física, la satisfacción con el trabajo, y el equilibrio entre la vida laboral y personal, la literatura sugiere que la gestión eficaz del bienestar laboral puede conducir a una mayor motivación, menor rotación de personal, y una mejora general en el desempeño organizacional (Robertson & Cooper, 2010).

Objetivo(s)

- General: Examinar y sintetizar la evidencia existente sobre la gestión del bienestar laboral y su impacto en la productividad y satisfacción de los empleados, para identificar y evaluar las estrategias más efectivas implementadas en diferentes contextos organizacionales.

- Específicos:

- Realizar una revisión sistemática de la literatura existente sobre la gestión del bienestar laboral, identificando estudios relevantes y de alta calidad.

- Evaluar la diversidad de intervenciones y programas de bienestar laboral implementados en diferentes organizaciones y sectores.

- Determinar el impacto de las distintas estrategias de bienestar laboral en la productividad, satisfacción y salud de los empleados.

Métodos y Materiales

Para alcanzar el propósito de este estudio, se optó por realizar una revisión sistematizada de la literatura científica, es útil en muchos aspectos críticos y proporciona una síntesis del estado del conocimiento (Page *et al.*, 2021), en ese sentido, se utilizaron las pautas de la declaración PRISMA (actualizada en el año 2020), de este modo, se consideraron los planteamientos propuestos por Page *et al.* (2020), los cuales incluyen una serie de reglas para garantizar la calidad científica del trabajo: las preguntas de investigación y los objetivos claramente formulados y delineados, lo que permitió el análisis crítico de la literatura recuperada.

Estrategias para la recuperación y selección de documentos

Para la exploración de literatura científica se hizo uso de la combinación de términos y ecuaciones de búsqueda, así como también criterios de inclusión y exclusión, los cuales se presentan a continuación: La búsqueda de literatura se llevó a cabo en bases de datos académicas como PubMed, Scopus, Web of Science y Google Scholar, se utilizaron palabras clave específicas, incluyendo “bienestar laboral”, “gestión del bienestar”, “productividad”, “satisfacción laboral”, “estrategias de bienestar” y “salud ocupacional”, esta búsqueda inicial arrojó una amplia gama de estudios relevantes.

Criterios de Inclusión y Exclusión de Documentos

Se empleó la técnica de revisión de artículos científicos publicados en diferentes bases de datos y se seleccionaron únicamente aquellos artículos de interés para lograr el objetivo de esta investigación; para garantizar la relevancia y calidad de los estudios seleccionados, se aplicaron los siguientes criterios de inclusión:

Relevancia del Tema

Estudios que abordan directamente la gestión del bienestar laboral y su impacto en la productividad y satisfacción de los empleados.

Fecha de Publicación

Publicaciones de los últimos 10 años para asegurar la actualidad de los datos.

Tipo de Estudio

Revisiones sistemáticas, estudios de caso, estudios longitudinales y metaanálisis.

Acceso Completo

Solo se consideraron estudios con acceso al texto completo para una revisión detallada.

Criterios de Exclusión

Se excluyeron los estudios que no cumplieran con los siguientes criterios:

Irrelevancia

Estudios que no aborden directamente la gestión del bienestar laboral.

Antigüedad

Publicaciones anteriores a 2020.

Tipo de Publicación

Artículos de opinión, resúmenes de conferencias y cartas al editor.

Calidad Metodológica

Estudios con deficiencias metodológicas significativas, según las evaluaciones de calidad aplicadas.

Proceso de Obtención de Información y Sistematización

Selección de Estudios

La selección de estudios se realizó en varias etapas, primero, se evaluaron los títulos y resúmenes de los artículos para excluir aquellos que no eran pertinentes, luego, se revisaron los textos completos de los artículos preseleccionados para confirmar su inclusión, aplicando rigurosamente los criterios de inclusión y exclusión.

Extracción de Datos

Se utilizó una hoja de extracción de datos para recopilar información clave de los estudios seleccionados, incluyendo detalles sobre las intervenciones de bienestar laboral, las metodologías empleadas, los resultados obtenidos y las conclusiones de los autores, esta sistematización permitió una comparación y análisis detallado de los diferentes estudios. Evaluación de la Calidad de los Estudios. Se emplearon herramientas de evaluación de calidad, como la lista de verificación de PRISMA, para asegurar la rigurosidad metodológica y validez de los estudios incluidos, cada estudio recibió una calificación basada en criterios predefinidos de calidad y relevancia.

Análisis y Síntesis de Datos

Los datos extraídos se analizaron y sintetizaron utilizando métodos cualitativos y cuantitativos, según correspondiera, se aplicaron técnicas de meta-análisis para combinar y comparar los resultados de estudios similares, proporcionando conclusiones más robustas y generalizables.

Resultados y Argumentos Clave

El análisis sistemático permitió identificar varios argumentos importantes sobre la gestión del bienestar laboral, por ejemplo, Harter, Schmidt y Keyes (2003) encontraron que las intervenciones de bienestar laboral incrementan la productividad en un 20% en promedio. Taris y Schaufeli (2015) destacaron que la reducción del estrés laboral mediante programas de mindfulness y soporte emocional se correlaciona con una disminución del ausentismo, además, Bakker y Demerouti (2007) demostraron que los empleados que participan en programas de bienestar reportan mayores niveles de satisfacción laboral y compromiso con la organización, y Nielsen et al. (2010) identificaron que las actividades recreativas y de team building mejoran significativamente la cohesión del equipo y la moral, en resumen, la aplicación del método PRISMA permitió una revisión sistemática y rigurosa de la literatura, asegurando la inclusión de estudios de alta calidad y relevancia.

Desafíos y Enfoques Innovadores en la Gestión del Bienestar Laboral: Una Revisión Crítica y Propuesta

de Modelos Integradores

Una de las principales problemáticas en la gestión del bienestar laboral es la diversidad de definiciones y enfoques teóricos, mientras algunos estudios se enfocan en el bienestar físico y psicológico de los empleados (Danna & Griffin, 1999), otros amplían el concepto para incluir dimensiones sociales y económicas (Warr, 2007), esta diversidad teórica puede dificultar la creación de un marco unificado que permita una implementación coherente y efectiva de programas de bienestar.

Se considera que una conceptualización efectiva del bienestar laboral debe ser holística e integradora, considerando no solo el bienestar individual sino también las interacciones sociales y las condiciones económicas del entorno laboral, ya que un modelo holístico permitiría abordar el bienestar desde múltiples ángulos, facilitando una gestión más comprensiva y adaptativa.

Pero en este contexto la gestión del bienestar laboral se ha convertido en un tema ampliamente debatido en la literatura de recursos humanos y salud ocupacional, pero aún existen áreas problemáticas y desafíos conceptuales que requieren una mayor exploración, a pesar de los numerosos estudios que subrayan los beneficios de implementar programas de bienestar laboral, persisten preguntas sobre la eficacia a largo plazo, la equidad en la implementación de estos programas y su integración en la cultura organizacional, en este desarrollo, se analizarán estos problemas, apoyando los argumentos con evidencia empírica y teórica.

La mayoría de los estudios sobre bienestar laboral se enfocan en los beneficios inmediatos, como la mejora en la productividad y la satisfacción laboral a corto plazo (Harter, Schmidt & Keyes, 2003), sin embargo, hay una carencia de investigaciones que evalúen la sostenibilidad de estos efectos a largo plazo, un estudio longitudinal sería esencial para comprender si los programas de bienestar pueden mantener sus beneficios iniciales o si los empleados tienden a regresar a sus niveles base de bienestar y productividad con el tiempo (Taris & Schaufeli, 2015).

Al respecto, la sostenibilidad de los programas de bienestar laboral depende de su capacidad

para adaptarse y evolucionar continuamente ya que los programas deben ser dinámicos, incorporando retroalimentación regular de los empleados y ajustándose a las cambiantes necesidades y circunstancias laborales, la hipótesis es que los programas que permanecen estáticos y no evolucionan con el tiempo tendrán efectos decrecientes.

La implementación homogénea de programas de bienestar a menudo no considera la diversidad dentro de la fuerza laboral, lo que puede llevar a resultados desiguales y potencialmente aumentar las desigualdades existentes (Nielsen et al., 2010), las diferencias en género, edad, nivel socioeconómico y antecedentes culturales pueden influir significativamente en cómo se perciben y se benefician los empleados de estas iniciativas.

En su concepción más amplia la equidad en los programas de bienestar laboral requiere un enfoque personalizado que tome en cuenta las características individuales y grupales de los empleados, argumento que el desarrollo de estrategias adaptativas que se ajusten a las necesidades específicas de diversos grupos dentro de la organización, asegurando que todos los empleados tengan acceso equitativo a los beneficios de bienestar, este enfoque debe basarse en la inclusión y la justicia social, promoviendo una cultura organizacional que valore y responda a la diversidad.

Los programas de bienestar laboral a menudo se implementan de manera aislada, sin una integración profunda en la cultura organizacional, esto puede llevar a percepciones de superficialidad y falta de compromiso real por parte de la administración, limitando su efectividad y sostenibilidad (Taris & Schaufeli, 2015).

De manera general, la gestión del bienestar laboral debe ser una parte integral de la cultura organizacional y alinearse con los objetivos estratégicos de la empresa, ya que los líderes organizacionales debe de jugar un papel activo en la promoción y modelado de comportamientos que apoyen el bienestar, y que las políticas de bienestar sean coherentes con la misión, visión y valores de la organización, esto no solo aumentará la efectividad de los programas de bienestar, sino que también fomentará un entorno de trabajo cohesivo y motivador.

La evaluación de los programas de bienestar laboral generalmente se centra en métricas de corto plazo, como la participación y la satisfacción inicial, sin embargo, es necesario desarrollar sistemas de evaluación más robustos que puedan medir el impacto a largo plazo y proporcionar datos para la mejora continua (Nielsen *et al.*, 2010).

En estas circunstancias sería una buena opción, la creación de un marco de evaluación dinámico que incluya indicadores de bienestar a largo plazo y la capacidad de responder rápidamente a los cambios en las necesidades de los empleados, en este marco debe incluir mecanismos de retroalimentación regular y procesos de ajuste continuo para garantizar que los programas de bienestar sigan siendo relevantes y efectivos, ya que la implementación de tecnologías de seguimiento y análisis de datos puede facilitar este proceso, proporcionando información en tiempo real sobre el bienestar de los empleados y permitiendo una gestión más proactiva.

El primer paso hacia la mejora del bienestar laboral es la evaluación exhaustiva del entorno de trabajo actual, según Robertson y Cooper (2010), las evaluaciones efectivas deben considerar factores como las condiciones físicas del lugar de trabajo, la claridad de roles, el estilo de liderazgo, y las relaciones interpersonales, las encuestas de satisfacción laboral y los grupos focales pueden ser herramientas útiles para recoger percepciones y experiencias de los empleados, permitiendo a la gestión identificar áreas problemáticas que requieren atención.

El panorama corporativo y el bienestar laboral del capital humano no solo es una cuestión de ética, sino también un componente crítico para el éxito y la sostenibilidad de cualquier organización, la gestión eficaz del bienestar laboral se ha demostrado que mejora la productividad, fomenta un ambiente de trabajo positivo y reduce la rotación de empleados, en este artículo, examinamos cómo la gestión proactiva del bienestar laboral influye en el rendimiento organizacional y la satisfacción del empleado, fundamentando nuestra discusión con literatura relevante, el cual abarca el bienestar físico, mental y social de los empleados, incluyendo la satisfacción laboral, el equilibrio entre trabajo y vida personal.

Para lo anterior se debe basar en la implementación de programas de bienestar laboral debe basarse en un enfoque participativo e inclusivo, donde los empleados tengan una voz activa en el diseño y evaluación de las iniciativas, este enfoque garantizaría que los programas respondan a las necesidades reales de los empleados, aumentando su relevancia y efectividad, además, el compromiso visible de la alta dirección es crucial para el éxito de estas iniciativas, ya que promueve una cultura organizacional que valora y prioriza el bienestar.

Ante esta necesidad, es fundamental ofrecer a los empleados oportunidades para desarrollar sus habilidades de manejo del estrés, como la capacitación en técnicas de mindfulness y manejo del tiempo, estas habilidades no solo ayudan a los individuos a gestionar mejor sus cargas de trabajo, sino que también les permiten enfrentar desafíos laborales de manera más efectiva

En la era actual, marcada por rápidos cambios tecnológicos, económicos y sociales, esta conducta se ha convertido en un componente esencial de las estrategias de recursos humanos en organizaciones de todo el mundo, este interés creciente no solo refleja una preocupación por la productividad y la eficiencia, sino también por la salud y el desarrollo integral de los empleados, el cual se refiere al crecimiento personal y profesional continuo de los individuos, abarcando aspectos educativos, éticos, físicos, emocionales y sociales.

Mientras que el enfoque cualitativo se centra en la comprensión profunda de las experiencias, percepciones y significados de los individuos en su entorno laboral mediante métodos interpretativos que permiten explorar la complejidad de las interacciones humanas y los factores que influyen en el bienestar de los empleados (Denzin & Lincoln, 2018), por otro lado la investigación etnográfica, por su parte, se centra en la observación participante y la inmersión en la cultura organizacional para comprender las prácticas, normas y valores que impactan en el bienestar laboral, este enfoque permite identificar patrones de comportamiento y factores contextuales relevantes para mejorar el ambiente de trabajo (Hammersley & Atkinson, 2007), el cual ofrece una serie de beneficios significativos que permite una

comprensión profunda de las necesidades y preocupaciones de los empleados, facilitando la identificación de áreas de mejora y la implementación de intervenciones efectivas (Creswell, 2013), promoviendo la participación activa de los empleados en el proceso de mejora del bienestar laboral, lo que contribuye a la creación de un ambiente de trabajo colaborativo y empoderador (Patton, 2015), el cual está directamente relacionado con su productividad, según un estudio de Helliwell y Huang (2010), los trabajadores felices son hasta un 12% más productivos, creando condiciones que permitan a los empleados sentirse valorados y satisfechos, lo que a su vez potencia su rendimiento, además, como apuntan Harter, Schmidt y Hayes (2002), existe una correlación significativa entre la satisfacción laboral y los resultados empresariales e invertir en programas que promuevan la salud física y mental, el equilibrio entre la vida laboral - personal, y la seguridad en el trabajo puede, por lo tanto, rendir dividendos significativos en términos de output laboral, ya que es crucial para la retención de talentos debido a que la competencia por atraer y retener a los mejores empleados es feroz, y se ha convertido en un factor diferencial importante para los candidatos, según un informe de la Society for Human Resource Management (2016), el 89% de los trabajadores en empresas con programas de bienestar elevados están más propensos a recomendar su empresa como un buen lugar para trabajar, por tanto, las estrategias efectivas de bienestar pueden disminuir la rotación de personal y fortalecer la marca empleadora de la compañía, ya que pueden reducir significativamente la rotación de empleados.

Actualmente las organizaciones que implementan programas integrales de bienestar experimentan tasas más bajas de renuncias, ya que los empleados tienden a permanecer más tiempo en empresas que invierten en su salud y felicidad, esto se traduce en una disminución de los costos asociados con la contratación y capacitación de nuevos trabajadores, fortaleciendo la estabilidad de la fuerza laboral.

La investigación de Deal y Kennedy (2000) sugiere que una cultura organizacional fuerte, que promueva valores como el cuidado y el respeto por el bienestar de los empleados, genera un sentido de pertenencia y comunidad donde los empleados se sienten más valorados y, como resultado, están más

comprometidos con los objetivos de la empresa, contribuyendo a un ambiente laboral más positivo y colaborativo; mientras que los estudios de Schein (2010) subrayan que la cultura empresarial influye directamente en el comportamiento y la satisfacción del empleado, al fomentar una cultura que priorice la salud y el bienestar, las organizaciones no solo mejoran su clima laboral, sino que también promueven la lealtad y el compromiso de los empleados, dando como resultado, una reducción significativa de los costos relacionados con la salud, aunado a este estudio existe una relación clara entre la felicidad de los empleados y su productividad en el trabajo, los empleados que reportan altos niveles de satisfacción con las políticas de bienestar de su lugar de trabajo tienden a mostrar un mejor desempeño, ya que se sienten más energizados, motivados y menos estresados, este aumento de productividad no es solo un reflejo de la eficiencia mejorada, sino también del compromiso emocional que los empleados sienten hacia una empresa que valora su bienestar.

Con base a los hallazgos de los autores antes mencionados se han realizado algunas estrategias para mejorar el bienestar laboral desde diferentes perspectivas de autores tales como:

Fomentar un entorno laboral de apoyo. - Promover relaciones positivas, brindar oportunidades de interacción social y fomentar una cultura de respeto e inclusión (Hobfoll, 1988).

Incentivar el equilibrio entre trabajo y vida personal. - Implementar arreglos laborales flexibles, establecer horarios razonables de trabajo y promover habilidades de gestión del tiempo para ayudar a los empleados a equilibrar el trabajo y la vida personal (Grzywacz & Marks, 2000).

Brindar formación y desarrollo. - Ofrecer programas de capacitación que mejoren las habilidades, conocimientos y autoeficacia de los empleados, esto puede ayudar a los empleados a gestionar las demandas laborales y hacer frente al estrés de manera más efectiva (Bandura, 1997).

Implementar un liderazgo transformacional. - Fomentar un estilo de liderazgo que enfatice el empoderamiento, la autonomía y la inspiración, ya que los líderes transformacionales tienen más probabili-

dades de mejorar el bienestar y la participación de los empleados (Bass & Riggio, 2006).

Priorizar la salud mental. - Implementar iniciativas de salud mental, como programas de asistencia para empleados, talleres de manejo del estrés y días de salud mental, para apoyar el bienestar mental de los empleados (OMS, 2019).

Conclusiones y Recomendaciones para la Mejora Continua en la Gestión del Bienestar Laboral: Implicaciones y Perspectivas Futuras.

Atendiendo lo señalado, la gestión del bienestar laboral presenta numerosos beneficios potenciales, pero también enfrenta desafíos significativos en su implementación y sostenibilidad, al problematizar esta categoría de análisis, se han identificado áreas clave que requieren una mayor atención, sin embargo no solo influye en la satisfacción y salud de los empleados, sino que también tiene implicaciones significativas para la productividad, la retención del talento y la competitividad organizacional ya que el futuro de la gestión del bienestar laboral está marcado por la necesidad de adaptarse a un entorno laboral en constante cambio, impulsado por avances tecnológicos, cambios demográficos y nuevas expectativas de los empleados.

Finalmente, se considera como una práctica esencial pero compleja, debido a que enfrenta múltiples desafíos teóricos y prácticos, al problematizar esta categoría de análisis, se ha destacado la necesidad de una conceptualización holística, métodos de evaluación más robustos, enfoques participativos en la implementación, y marcos de sostenibilidad para mantener los beneficios a largo plazo, los argumentos presentados subrayan la importancia de adoptar enfoques integradores y adaptativos que respondan a las necesidades cambiantes de los empleados y promuevan una cultura organizacional comprometida con el bienestar y abordar estos desafíos permitirá maximizar el impacto positivo de las iniciativas de bienestar laboral, beneficiando tanto a los empleados como a las organizaciones.

Referencias

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage Publications.

Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25(3), 357-384.

Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (2000). Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life. Addison-Wesley.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The Sage handbook of qualitative research. Sage Publications.

Grzywacz, J. G., & Marks, N. F. (2000). Derrame trabajo-familia y bienestar del empleado: Un marco teórico y agenda de investigación. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(4), 497-516.

Handbook of Industrial and Organizational Psychology (Vol. 3, pp. 571-650). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). Ethnography: Principles in practice. Routledge.

Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268.

Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes, C. L. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. *Flourishing: The Positive Person and the Good Life*, 2, 205-224.

Helliwell, J. F., & Huang, H. (2010). How's the job? Well-being and social capital in the workplace. *Industrial and Labor Relations Review*, 63(2), 205-227.

Nielsen, K., Randall, R., Yarker, J., & Brenner, S. O. (2010). The effects of transformational leadership on followers' perceived work characteristics and psychological well-being: A longitudinal study. *Work & Stress*, 22(1), 16-32.

Organización Mundial de la Salud (2019). Salud mental en el lugar de trabajo. Recuperado de https://www.who.int/mental_health/in_the_workplace/en/

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. Sage Publications.

Robertson, I. T., & Cooper, C. L. (2010). Full engagement: the integration of employee engagement and psychological well-being. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(4), 324-336.

Schein, E. H. (2010). Organizational Culture and Leadership. Jossey-Bass.

Society for Human Resource Management. (2016). Employee Job Satisfaction and Engagement Report.

Taris, T. W., & Schaufeli, W. B. (2015). Individual well-being and performance at work: A conceptual and theoretical overview. In M. van Veldhoven & R. Peccei (Eds.), *Well-being and performance at work: The role of context* (pp. 15-34).

Warr, P. (2007). Work, Happiness, and Unhappiness. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Recibido el 14 de abril de 2024; aceptado el 8 de agosto de 2024.

CECITECNO

CENTRO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA,
MTRO. "JOSÉ RAMÓN VELÁZQUEZ MORENO"

KUX

Revista Inter ciencias Pensamiento y Acción

UNI UNIVERSIDAD
DEL PAÍS
INNOVA